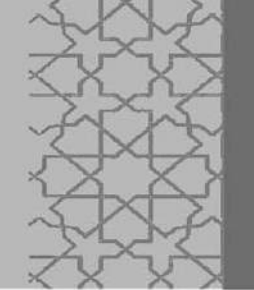


مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

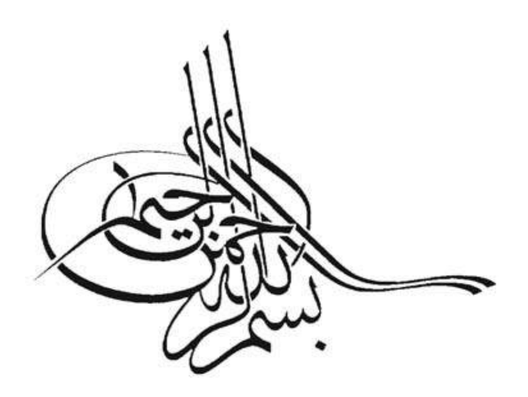
العدد الأول
ربيع الآخر ١٤٣٦هـ

تعد هذه المجلة امتدادا لمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨





أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

المحتويات



كفـاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية

أ.د. عبد الحي بن أحمد السبحي

برنامج الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبد العزيز

د. خالد بن محمد الرشيدي

معهد البحوث والدراسات التربوية – جامعة القاهرة

برنامج الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبد العزيز

د. حسين بن عبد المجيد النجار

التربية الخاصة "صعوبات التعلم"- جامعة الملك عبد العزيز



كفــاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربيـة الخاصة بجـامعـة المـلـك عبـد العـزيـز في ضـوء الكفـايـات المهـنـيـة

أ.د. عبد الحي بن أحمد السبحي –
برنامج الدراسات العليا التربوية– جامعة الملك عبد العزيز
د. خالد بن محمد الرشيدي
معهد البحوث والدراسات التربوية – جامعة القاهرة
برنامج الدراسات العليا التربوية– جامعة الملك عبد العزيز
د. حسين بن عبد المجيد النجار
التربية الخاصة "صعوبات التعلم" – جامعة الملك عبد العزيز

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي قياس مدى كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة من خلال معرفة الكفايات المهنية المكتسبة لدى خريجيه من المعلمين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة. وقد قام فريق البحث ببناء وتقنين قائمة بالكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة ، ومقياس تعرف مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في جوانبها المعرفية والوجدانية ، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية في جوانبها المهارية . شملت عينة البحث خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة من المعلمين العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة في كل من جدة ومكة المكرمة والليث والطائف وبلغ عدد أفرادها (٤٤) معلما في مسارات الإعاقة السمعية ، الإعاقة العقلية ، صعوبات التعلم ، الاضطرابات السلوكية والتوحد ، والإعاقة البصرية . وقد خلصت نتائج البحث من خلال المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (T) للعينة الواحدة أن خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة من جميع مساراته يتمتعون

بمستوى مرتفع من الكفايات المهنية المعرفية والوجدانية حيث بلغت قيمة ((t المحسوبة (٥٤,٧١)، وهي أكبر من قيمة ((t الجدولية، وبمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، بمتوسط (٢,٥١٧٦) درجات من (٣) درجات كما قيست بمقياس الكفايات المهنية. كما تتوفر الكفايات المهنية المهارية بدرجة كبيرة جداً كما قيست من خلال بطاقة الملاحظة حيث بلغت قيمة ((t المحسوبة (٤٥,٦٥٥) وهي أكبر من قيمة ((t الجدولية، وبمستوى دلالة أقل من(٠,٠٥)، بمتوسط (٢,٠٤٩٣) درجة من (٢,٤) درجات. كما أظهرت النتائج احتلال الكفايات المهنية المتعلقة بالسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة سلم الكفايات المهنية من حيث الترتيب طبقا لنتائج كل من مقياس الكفايات المهنية وبطاقة الملاحظة، في حين احتلت الكفايات المهنية في توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الثامنة والأخيرة طبقا لنتائج بطاقة الملاحظة، كما احتلت الكفايات المهنية لقياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الأخيرة طبقا لنتائج مقياس الكفايات المهنية.

المقدمـة:

تحظى التربية الخاصة حاليا باهتمام لا يقل عن الاهتمام الذي يحظى به التعليم العام، وتتبنى التربية الخاصة فلسفة تربوية مفادها أن كل طفل لديه القدرة والرغبة والاستعداد للتعلم، وله الحق في الحصول على فرص متكافئة للتعلم والتقدم في تعلمه وفقًا لميوله وقدراته واستعداداته، وعلى النظام التربوي أن يتبنى نهجًا يتمحور حول المتعلم وينوع في برامجه وسياساته واستراتيجياته التعليمية التعلمية، ويطور في مناهجه وبرامج إعداد معلميه، بحيث يلبي الاحتياجات المتفردة والمتنوعة لمختلف فئات الطلاب وينسجم مع أنماط تعلمهم الخاصة، ويسهم في إتقانهم لنتاجات التعلم المنشودة. الأمر الذي انعكس على برامج التربية الخاصة من حيث ثرائها وتنوعها فتختلف الخطة الدراسية وعدد سنواتها وفقاً لكل فئة من حيث سماتها وخصائصها واحتياجاتها الخاصة التي تفرضها طبيعة الإعاقة، هذا فضلا عن الوضع التعليمي الذي يتسم بتعدد أنماطه ومتطلباته واستراتيجياته، فهناك معاهد داخلية ومعاهد نهارية، وكذلك فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، كما أن هناك غرفا للمصادر، وبرامج المعلم المتجول والمعلم المستشار.

وتولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة وتسعى سعيا دؤوبا لتقويم وتطوير برامج التربية الخاصة بما يواكب التطورات والمستحدثات العالمية في هذا الاتجاه، واعدت تبعاً لذلك المعلمين والمعلمات إعدادا مهنياً في شتى مسارات التربية الخاصة، ولعل من أهم ما يؤكد ذلك التوسع الملحوظ المتنامي في تفعيل برامج إعداد معلم التربية الخاصة بالجامعات السعودية الأهلية والخاصة على السواء، وما واكبها من تبني مشروع دمج بعض فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام، وهو ما أحدث طفرة فعلية في كم وكيف خدمات التربية الخاصة التي تقدمها المؤسسات التربوية المعنية.

مشكلة البحث:

إن قياس كفاءة النظام التعليمي يعتمد على مدى توافق مخرجاته التعليمية مع أهدافه العامة والخاصة التي أنشئ من أجلها البرنامج، ومدى تلبيته للاحتياجات الفعلية لسوق العمل كما وكيفا. وبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز أحد برامج الدراسات العليا الطموحة التي تقدمها الجامعة في سبيل إعداد وتأهيل معلمي ومعلمات التربية الخاصة في كل من مسارات التفوق العقلي والموهبة، صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد.

وسعيا لتفعيل آليات التقويم والتطوير المستمر لبرنامج الدبلوم العالي في التربية للوقوف على مدى تلبيته للمستحدثات التربوية في الميدان، من خلال متابعة أداء خريجيه في الميدان للتيقن من مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة للتعامل الفعال مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بما يساعد على تعرف كفاءة النظام التعليمي للبرنامج ورصد ما قد يعتريه من قصور.

وهذه الدراسة تسعى إلى تحديد مدى كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة من خلال تعرف مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة لدى خريجيه في جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية في ضوء الكفايات المهنية الواجب توافرها لديهم.

تساؤلات البحث: ولدراسة هذه المشكلة سعى البحث للإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة خريجي البرنامج؟

٢- ما الكفايات المهنية التي اكتسبها خريجو البرنامج من معلمي التربية الخاصة أثناء دراستهم في البرنامج؟

٣–إلى أي مدى يؤثر غياب الكفايات المهنية التي يفتقدها الخريجون على كفاءة النظام التعليمي للبرنامج؟

أهداف البحث: سعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١– تحديد الكفايات المهنية االواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة.

٢– تحديد الكفايات المهنية التي أكتسبها معلمو التربية الخاصة من خريجي البرنامج.

٣–قياس مدى كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة من خلال معرفة الكفايات المهنية المكتسبة لدى خريجيه.

أهمية البحث: يفيد هذا البحث في:

١– تصميم وتقنين مقياس الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة يفيد القائمين على برامج الإعداد سواء في عمليات تخطيط أو تنفيذ أو تقويم هذه البرامج.

٢– تصميم وتقنين بطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة يساعد في تطوير برنامج التدريب الميداني للطلاب المعلمين أثناء دراستهم بالبرنامج.

٣– الكشف عن أوجه القصور المحتملة في أداء معلمي التربية الخاصة خريجي البرنامج يسهم في علاج وتطوير أداء المعلمين وتنمية كفاياتهم المهنية، كما يساعد في تطوير برنامج الإعداد ذاته.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي في رصد وتحديد الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة، وتعرف الكفايات المهنية التي يوفرها برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة لطلابه. كما يستخدم الملاحظة المباشرة "كأداة لتحديد الكفايات المهنية التي اكتسبها معلمو التربية الخاصة من خريجي البرنامج أثناء دراستهم بالبرنامج.

حدود البحث: أقتصر البحث الحالي على:

١- الحدود الموضوعية: قياس كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة من حيث مدى توافر الكفايات المهنية لدى خريجيه من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة من جميع المسارات المتاحة حتى وقت تطبيق أدوات البحث (الدفعات ٠٧ & ٠٨ & ٠٩ مسارات الإعاقة السمعية، الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، والاضطرابات السلوكية والتوحد).

٢- الحدود الزمانية: جرى تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٣٠-١٤٣١هـ.

٣- الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في كل من مكة المكرمة وجدة والليث والطائف.

عينة البحث: تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الذي يتمثل في خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز من العام ١٤٢٨هـ (بداية قبول الطلاب ببرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة) وحتى العام ١٤٣٠ه والذين يعملون كمعلمين في معاهد أو برامج التربية الخاصة والبالغ عددهم ٦٧ معلما، حيث تم اختيار جميع الخريجين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة في كل من جدة، مكة المكرمة، الطائف، والليث والبالغ عددهم (٤٤) معلما.

أدوات البحث: تضمن البحث الأدوات التالية:

١- مقياس الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة: بغرض التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية في جوانبها المعرفية والوجدانية لدى خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة، وقد تم إعداده وتقنينه من قبل فريق البحث.

٢- بطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة: بهدف التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية في جوانبها المهارية لدى خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة، وقد تم إعدادها وتقنينها من قبل فريق البحث.

فروض البحث: سعى البحث للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- يتوافر لدى المعلمين (أفراد العينة) خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة الكفايات المهنية كما يقيسها مقياس الكفايات المهنية.

٢- يتوافر لدى المعلمين (أفراد العينة) خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة الكفايات المهنية كما تقيسها بطاقة الملاحظة.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المعلمين (أفراد العينة) خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة على مقياس الكفايات المهنية وفقاً لمتغيرات: الخبرة و نوع المدرسة و التخصص.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المعلمين (أفراد العينة) خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمتغيرات: الخبرة ونوع المدرسة والتخصص.

المعالجات الإحصائية: يستخدم البحث العمليات الإحصائية التالية:

١- معامل ألفا كرونباخ (Chronback Correlation) لقيم معاملات الثبات لمقياس الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة.

٢- اختبارالتوزيع الطبيعي (1- Sample Kolmogorov-Smirnov).

٣- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد عينة البحث على مقياس الكفايات المهنية، وبطاقة الملاحظة.

٤- اختبار (ت)، (Independent-Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفايات المهنية، وبطاقة الملاحظة.

مصطلحات البحث:

١-**الكفاءة:** يقصد بها نسبة العمل النافع الناتج إلى الطاقة التي أنتجته وهي نسبة المخرجات إلى المدخلات.

٢- **كفاءة النظام التعليمي:** ويقصد بها مجموع العمليات والنشاطات الداخلية للنظام التعليمي وقدرته على القيام بالأدوار المتوقعة منه وحسن تصريفها وتكاملها

والمتمثلة أساساً في الاحتفاظ بمدخراته من الطلاب والانتقال بهم من صف إلى صف دراسي آخر. ومن مرحلة إلى أخرى دون هدر تربوي. ويمكن قياس كفاءة النظام التعليمي من خلال المقومات والبنية التحتية له، طاقة الاستيعاب وسياسات القبول، ظاهرة الهدر التربوي، محتوي البرامج و المناهج، كفاءة هيئة التدريس، التأهيل والتحصيل والمهارات، فاعلية التعليم والتعلم والتقويم. وهناك ثلاثة أنواع من الكفاءة هي:

أ) **الكفاءة الكمية**: وهي قدرة التعليم الجامعي على استيعاب تدفق الأفواج الطلابية داخله وبالتالي قدرته على إنتاج أكبر عدد من الخريجين بالنسبة لعدد الداخلين.

ب) **الكفاءة الكيفية**: وهي قدرة التعليم الجامعي على تحديد أهداف تربوية لمدخلاته والاستثمار الاقتصادي للإمكانات البشرية والمالية المتاحة له، وقدرته على أن يكون لبرامجه الدراسية دور واضح لرفع كفاءة ونوعية العملية التعليمية للدارسين والاستغلال الأمثل لجميع الموارد.

ويقصد بكفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة قدرته على تزويد الدارسين بالكفايات المهنية الأساسية اللازمة للتعامل الناجح مع ذوي الاحتياجات الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة لتحقيق أعلى مستويات الجودة التعليمية في مخرجات التعليم المرجوة لهذه الفئات.

٣- **الكفاية**: يقصد بالكفاية معرفة وإتقان المادة العلمية أو اكتساب المهارات. كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية بناء على قدرته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرق مختلفة تشير إلى حسن الأداء وتشغيل الذهن والفكر بعمق لتصبح المعرفة جزءاً من سلوكه.

وتوضح بهادر (١٩٨١) مفهوم الكفاية في التدريس بأنه جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم والتي يظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه ذلك المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. ويرى ماكدونالد (McDonalds , 1977) بأن كفايات التدريس هي المهارات في حل

المشكلات التي تواجه المعلم أثناء التدريس والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة حولها.

والكفايات المهنية في هذا البحث تعني جميع المهارات التي يكتسبها معلم التربية الخاصة فترة دراسته النظرية والعملية في برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة ويطبقها بعد تخرجه أثناء تدريسه في معاهد أو برامج التربية الخاصة.

الإطار النظري للبحث: يتناول هذا الجزء المفاهيم الأساسية والإطار النظري المرتبط بالكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة، ثم الدراسات السابقة التي تناولت تلك الكفايات.

إعداد معلم التربية الخاصة والكفايات المهنية اللازمة له: يلعب المعلم دوراً أساسياً في تعليم وتربية التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال تعليمهم وتدريبهم على المهارات المختلفة والتعرف على مشكلاتهم، وبالتالي وضع الخطط والاستراتيجيات التعليمية والعلاجية المناسبة لهم، ويعتمد نجاح البرنامج التربوي بالدرجة الأولى على مدى كفاءة المعلم وقدرته على اكتساب المعرفة، والمعلم الفعال هو المعلم الذي يستطيع الاندماج في الأنشطة والممارسات المهنية التي تعكس كفاءته والتي تؤثر بدورها على شخصية التلاميذ وأدائهم في الصف.

وبما أن برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز يقوم بالدور الأساسي في إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة ولمختلف فئات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، بما يسهم في الوفاء باحتياجات المملكة من هذه النوعية من المعلمين التي تعاني عجزاً وقصوراً على المستوى الكمي والكيفي، فمن الضروري أن تخضع عملية إعداد وتأهيل الطلاب لعملية تطوير مستمر ليتلاءم والتطورات المتسارعة في الميدان وبما يتوافق وطبيعة ومتطلبات البيئة والمجتمع السعودي.

هذا إلى جانب أن ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة المعلمين والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً يضمن بدورة تقديم خدمة تعليمية متميزة للتلاميذ ذوى

الاحتياجات الخاصة، فمهنة التعليم كغيرها من المهن لا يمكن أن يحترفها إلا من أعدلها إعداداً خاصاً من حيث اكتساب االكفايات المهنية معرفيا ومهاريا ووجدانيا خاصة في ظل عصر أصبح التطور المستمر المتسارع سمة من سماته.

وفي المملكة العربية السعودية تقوم جامعة الملك عبد العزيز بتوفير الكفايات المهنية لدى كوادر التربية الخاصة من خلال برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة والذي يقدمه برنامج الدبلوم التربوي وذلك في ستة مسارات هي الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية والتوحد، والتفوق والموهبة.

ومدة الدراسة بالبرنامج ثلاثة فصول دراسية، ويتكون من (٣٤) ساعة معتمدة موزعة في ثمانية مقررات عامة هي: مقدمة في التربية الخاصة، مبادئ تعديل السلوك وتطبيقاتها، مقدمة في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، العمل مع أسر غير العاديين، تربية غير العاديين في المدارس العادية، الخدمات الاستشارية والعمل الجماعي، واستخدامات الحاسب الآلي في التربية الخاصة، بالإضافة إلى خمسة مقررات تخصصية تختلف باختلاف المسار، هذا فضلا عن التدريب الميداني في كل مسار من مسارات التربية الخاصة السابقة. (برنامج الدبلوم التربوي:٢٠٠٦)

وتهدف هذه المتطلبات إلى إعداد معلمين على قدر عال من الكفاءة المهنية للعمل في تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، وبالرغم من وجود برامج أخرى مماثلة في جامعات أخرى بالمملكة إلا أننا مازلنا في مجال التربية الخاصة بحاجة إلى كوادر متخصصة ومؤهلة للعمل مع هؤلاء التلاميذ، حيث نلمس من خلال واقع العمل مع التلاميذ قلة المعلمين والأخصائيين المؤهلين، ومن هنا يأتي التركيز على ضرورة إعداد المعلم إعداداً جيداً، وتحديد الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ليستطيع أن يؤدي الدور المطلوب منه على أفضل وجه، وبذلك نكون قد انتقلنا من المنهج التقليدي إلى المنهج الحديث في إعداد المعلم.

ولقد تعددت الاتجاهات والاستراتيجيات في عملية إعداد معلم التربية الخاصة، وتعد حركة إعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات من أبرز تلك الاتجاهات والإنجازات التربوية المعاصرة، ويتطلب إعداد المعلم على أساس الكفايات تحليل أداءات المعلم تحليلاً دقيقاً يساعد في تحديد المهارات اللازمة للقيام بالتدريس بفعالية، كما تهتم برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات بتقسيم العملية التعليمية إلى مجموعة من المهارات يدرب عليها المعلم، وقد تطورت حركة الكفايات المرتبطة بتعليم وتربية المعلمين وتأهيلهم في الفترة من (١٩٦٨ – ١٩٧٢) واختبرت بشكل نهائي عام ١٩٧٤، حيث انبثق الأساس النظري لحركة الكفايات من علم النفس السلوكي (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣).

وحركة أعداد المعلم القائم على الكفايات تقوم على أسس أهمها:

١- الإتقان في الأداء التعليمي وتوفير الوقت الكافي للتعلم والنوعية الجيدة للتدريب.

٢- مراعاة الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب المعلمين لمهام التدريس.

٣- توفير إمكانات مناسبة للتعلم بين الدارسين.

٤- مراعاة التركيز على الاختلافات في التعلم أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.

٥- توفير خبرات مباشرة أو بديلة للدارسين بقدر الإمكان ومحاولة تجنب الخبرات التربوية الغير مباشرة.

وهناك أربعة مجالات للكفايات المهنية الخاصة بالمعلم وهي:

١- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

٢- التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.

٣- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها.

٤- التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس والتي نسهم بشكل مباشر في تعلم التلاميذ (السبحي و بنجر، ١٩٩٧).

وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة بعدة أمور منها:

١- تدريب المعلمين على تأدية أدوار جديدة تختلف عن تلك التي كانت تركز عليها برامج التدريب في الماضي من تدريب للمعلمين على العمل في أوضاع تعليمية محددة كالمدارس الخاصة والصفوف الخاصة، أما حالياً فإن الاهتمام ينصب على تزويد المعلمين بالمهارات والقدرات اللازمة للعمل في أوضاع تعليمية متنوعة وذلك تبعاً للاتجاه الحديث المعروف باسم (البيئة التربوية الأقل تقييداً) والذي جاء بمثابة تطبيق عملي لفكرة الدمج التي تؤكد على أهمية إعداد المعلم العادي كما هو معلم التربية الخاصة بحيث تتوفر لديه القدرات والمهارات التي تمكنه من العمل مع الطلبة ذوى الحاجات الخاصة في المدرسة العادية.

٢- التدريب غير التصنيفي، الذي يعتمد على طبيعة الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وليس الفئات التي ينتمون إليها، ويستند إلى افتراض مفاده أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف بينها، وأنه لا حاجة إلى تصنيف الإعاقات إلى فئات مختلفة وتزويد المعلمين المتدربين بمهارات وقدرات عامة تمكنهم من تعليم التلاميذ ذوى الإعاقات المختلفة.

٣- التدريب المعتمد على الكفايات التعليمية، والذي ينادي بتحديد القدرات والمهارات التي ينبغي توافرها لدى المعلم الناجح في غرفة الصف (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣).

تصنيف الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة:

صنف الغرير (١٩٩١) الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة إلى خمسة أبعاد رئيسة هي:

١-**الكفايات الشخصية**(Personal Competencies):ويقصد بها الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والإنفعالية التي يتمتع بها المعلم، وتعنى بالنسبة لمعلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة القدرة على فهم وتقبل التلاميذ وتحمل تصرفاتهم والتعامل معهم والمرونة وعلاقة المعلم بالإدارة والزملاء.

٢- **كفايات القياس والتشخيص** (Assessment & Diagnosis Competencies):

ويقصد بكفايات القياس تلك التي تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية والاجتماعية والجسمية والتربوية للطفل، وتحديد الخدمات والبرامج المناسبة له، وتتم بواسطة الملاحظة والاختبارات وتحليل المهمات لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ للأغراض التربوية والاجتماعية.أما كفايات التشخيص فيقصد بها تلك الكفايات التشخيصية التي تمكن المعلم من الحكم على حالة الطفل نتيجة توفر المعلومات المناسبة عن عملية القياس.

٣- **كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية** (Individualized Educational Plan Preparation (IEP)): ويقصد بها تلك الكفايات التي تمكن المعلم من بناء المنهاج الفردي للطفل، وتتضمن كفايات وضع الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير وفي فترة زمنية محددة، وكفايات في إعداد وفهم وتنفيذ مكونات الخطة التربوية الفردية من خلال المعلومات المتوفرة لديه.

٤- **كفايات تنفيذ الخطة التربوية الفردية** (Individualized Educational Plan Execution (IEP)):

ويقصد بها تلك الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الضرورية، والتي تتضمن هدفاً تربوياً واحداً من أهداف الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل، وتبدو في المعلومات العامة عن الطفل والأهداف التعليمية وتحليل مكوناتها وتوظيف أساليب تعديل السلوك وتقديم المساعدة للطفل من أجل تحقيق الهدف التعليمي.

٥- **كفايات الاتصال بالأهل:**(Communication Competencies with Parent) وتعنى مهارات المعلم في الاتصال وتبادل المعلومات من شخص لآخر عن طريق الكلام أو الكتابة، وتمثل الكفايات في هذا البعد قدرة المعلم على التفاعل الإيجابي والمشاركة مع الأهل والمحيطين به من أجل مساعدة الطفل ذو الاحتياجات الخاصة.

ويصنف نويران (١٩٩٣) الكفايات الأساسية الواجب توافرها لدى معلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة لكي يستطيع أن يؤدي دورة بفعالية إلى:

١-**الكفايات المعرفية:** وتشمل معرفة المهارات اللازمة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم الجسمية والعقلية ومعرفة الأساليب التعليمية المختلفة وتحليل المهارات والمهمات التعليمية لتناسب قدرات وطاقات ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- **الكفايات الأدائية للمعلم:** ليكون نموذجاً جيداً للطلاب وملاحظاً ومعدلاً لسلوكهم بالإضافة إلى إحترام الآخرين وتفهم سلوكهم.

٣- **الكفايات المتعلقة بالاتجاهات:** وتعنى وجود تقبل من المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وأن يكون تقييمهم للمعوقين إيجابياً.

٤- **الكفايات المتعلقة بالتخطيط:** وتشمل الإعداد المهني في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والقدرة على تطوير أهداف تعليمية ومناهج خاصة بهم.

٥- **الكفايات المتعلقة بالتنفيذ:** من حيث إستخدام الأسلوب الفردي والمجموعات الصغيرة في التعليم اليومي، وضبط إدارة الصف بإستخدام أساليب التعزيز المناسبة والنشاطات المختلفة وتطبيق الاختبارات العلمية بالإضافة إلى التقويم والمتابعة.

وتأكيداً لأهمية الكفايات المهنية للمعلمين في التربية الخاصة فقد حددت منظمة اليونسكو في مبادرتها عام (٢٠٠٠) "التعليم للجميع" عدة أهداف، وكان الهدف السادس منها هو تحسين كافة جوانب التعليم للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين ويحقق جميع الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة نتائج معترف بها ويمكن

قياسها ولاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية ولمدى الحياة، وهذا يعنى أن التعليم والتعلم يجب أن يزود المتعلمين بالمعرفة والمقدرة على استخدام وتوظيف هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد فيما يعتمد فيه على الأخلاق والمثل والقيم الإيجابية كالفهم والاحترام والتعامل الجيد والقدرة على التواصل مع الآخرين ومعرفة حقوقهم، وهذا هو التعليم ذي الجودة العالية الذي سيقود إلى فوائد اجتماعية واقتصادية، مما يتطلب إعداد معلم للتربية الخاصة على قد عال من الكفاية المهنية (UNESCO, 2005).

الدراسات السابقة: يعكس ما تناولته الدراسات السابقة مدى أهمية الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية للممارسة المهنية، ومدى الاهتمام بتطوير برامج إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة، وفيما يلي عرضاً لتلك الدراسات.

من الدراسات العربية في مجال الكفايات التربوية لمعلمي التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة دراسة التل (١٩٨٨) والتي هدفت إلى وضع قائمة بالكفايات الأساسية اللازم توفرها لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة، وتكونت العينة من (١٧٠) معلماً ومعلمة، (١٩) مديراً ومديرة، طبق عليهم إستبانة شملت الكفايات الأساسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى اتفاق بين أفراد العينة بالنسبة لتصوراتهم على الكفايات التربوية كان كالتالي: إتاحة الفرصة لنمو المعاقين اجتماعيا، إتاحة الفرصة لنمو المعاقين انفعاليا، معرفة أسباب سوء التوافق، معرفة الحلول المناسبة لسوء التوافق لدى المعاقين، ضبط السلوك باستخدام أساليب تعديل السلوك. وهدفت دراسة الغرير (١٩٩١) إلى التعرف على الكفايات التربوية لمعلمي التلاميذ المعاقين عقلياً بالأردن، وشملت العينة (٢١٢) معلماً ومعلمة، طبق عليهم قائمة للكفايات التربوية شملت خمسة أبعاد رئيسية هي: الكفايات الشخصية للمعلم، كفايات التقييم والتشخيص، كفايات محتوى البرنامج التعليمي، كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي

وكفايات الاتصال بالأهل، وقد أظهرت النتائج أن جميع الكفايات التربوية المتضمنة بالقائمة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للخبرة والمؤهل الدراسي والعمر في تقدير أهمية الكفايات التربوية وضرورتها.

واستهدفت دراسة لوكنر (Luckner, 1991) التعرف على المهارات الأساسية الواجب توافرها لدى معلمي المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بالمهارات الأساسية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا شملت مهارات العمل مع الآخرين، التخطيط للتدريس للمعاقين سمعيا، الوعي المهني، التعامل الشخصي مع الآخرين. كما استهدفت دراسة (دبيس، ١٩٩٣) تحديد المهارات الأساسية اللازمة لمعلمي الصم فى المملكة العربية السعودية، من خلال استبانه طبقت على عينة قوامها (٩٨) من معلمي ومعلمات الصم تضمنت (٦٥) مهارة تندرج تحت عشرة أبعاد رئيسة هي طرق تعليم الصم، والمعرفة في مجال تعليمهم، والتخطيط لمناهجهم الدراسية، وتقييم سلوكهم وقياس تحصيلهم، والتعامل مع أسرهم، والقدرة المتعلقة بالمهنة، وفهم الطلبة الصم، والصفات الشخصية، واستخدام الاختبارات والتوجيه والإرشاد، وقد خلصت الدراسة إلى الأهمية الكبيرة لجميع المهارات المتضمنة فى القائمة لمعلمي الصم. واستهدفت دراسة (العبد الجبار، ١٩٩٨) تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي التلاميذ المعاقين سمعيا وتعرف مدى توافرها لديهم، حيث أعد استبانه تتضمن (٦٤) كفاية تندرج تحت ست كفايات رئيسة هي الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية، كفايات الخصائص الشخصية، كفايات التعامل مع المعاقين سمعيا وأولياء أمورهم، الكفايات الاجتماعية والمجتمعية، وكفايات الوعى المهني، وشملت عينة الدراسة (٥٠) من معلمي الصم وضعاف السمع، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة الدرجة العالية من الأهمية لجميع الكفايات التي تضمنتها الاستبانة، وتوافر الكفايات الشخصية لدى عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدا، في حين توافرت الكفايات التدريسية بدرجة أقل، وأوصت بضرورة اهتمام برامج تدريب معلمي الصم إثناء الخدمة بتطوير كفاياتهم

التدريسية. كما أشارت دراسة (فراج، ١٩٩٨) إلى أن ثمة قصوراً واضحاً فى إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي، وأن الحاجة ماسة لتطوير برامج إعدادهم وتدريبهم وفق معايير واضحة تستند إلى الكفايات الأساسية اللازم توافرها لديهم. كما هدفت دراسة جمال الدين (٢٠٠١) إلى التعرف على واقع المدارس وتدريب معلم ذوى الاحتياجات الخاصة على المستوى الجامعي في ضوء الاتجاهات الحديثة من خلال التعرف على آراء الطلاب الملتحقين بهذه البرنامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في رصد الواقع باستخدام استبيان أعد لهذا الغرض، وقد كشفت النتائج عن الفجوة الكبيرة القائمة بين الإعداد النظري والجانب التطبيقي متمثلاً في التدريب الميداني حيث لا يساعد على إكساب الطلاب الكفايات المهنية المستهدفة. كما استهدفت دراسة (محمد، ٢٠٠٢) تحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي العلوم فى نظام الدمج والتي يجب تضمينها في برامج إعداده وتدريبه قبل وأثناء الخدمة، واستخدمت الدراسة الاستبيانات التي تضمنت قائمة بالكفايات التربوية لتحديد أهميتها النسبية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين والمعلمين، وخلصت الدراسة إلى بناء قائمة بالكفايات التربوية الأساسية وبنودها الفرعية اللازمة لمعلم العلوم في نظام الدمج. وتناولت دراسة كوفمان وآخرون (Kaufman,et.al,2003) تطوير أساليب تحسين مستوى أداء معلمي التربية الخاصة لمسئولياتهم تجاه التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال استبيان حدد المسئوليات المهنية للمعلمين نحو التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، وأظهرت الدراسة وجود عدد من المسئوليات المهنية غير متوفرة لدى المعلمين وتحتاج إلى التطوير من خلال البرامج التدريبية.

أما دراسة سيونجن وآخرين (Seonjin,et.,al, 2004) فقد أكدت الحاجة الماسة لعمليات إصلاح واسعة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على ضوء القصور في السياسات والبرامج الحالية والذي انعكس على المعلمين كما وكيفاً. كما تناولت دراسة دينجل وآخرين (Dingle,et.al,2004) تحديد الكفايات الضرورية للمعلم في نظام

الدمج من خلال استطلاع شمل عينة قوامها (٧٦) من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وخلصت الدراسة إلى تحديد ثلاثة قوائم الأولى تشمل الكفايات الضرورية لكل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، والثانية تشمل الكفايات الضرورية لمعلمي التربية الخاصة، والثالثة تشمل الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم العام، وكان من أهم هذه الكفايات كفايات المهارات البين شخصية في التعامل مع المراهقين، وكفايات اختيار، وتعديل المنهج ليلائم جميع الطلاب، وكفايات استراتيجيات التدريس، وكفايات تعديل البيئة التعليمية. وهدفت دراسة السباعي (٢٠٠٤) إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين في نظام الدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والموجهين والقيادات التربوية وذلك باستخدام قائمة للكفايات المهنية وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة. كما أجرى الشمايلة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوى صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة (CEC)، وتم استخدام تلك المعايير بعد ترجمتها وتقنيتها وصيغت على شكل مقياسين يقيس الأول درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوى صعوبات التعلم في الأردن، ويقيس الثاني درجة امتلاك المعلمين لهذه المعايير، وذلك على عينة شملت (٣١١) معلماً ومعلمة بالأردن، وقد أشارت النتائج إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعاً على جميع الفقرات والأبعاد، وأن أكثر الفقرات أهمية هي المتعلقة بالإستراتيجيات التدريسية، كما أشارت النتائج كذلك إلى درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداة ككل، كما أظهرت النتائج أثراً ذا دلالة على بعض أبعاد المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوى الاختصاص، وعدم وجود فروق في درجة امتلاك المعايير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العامة والخاصة. وفي دراسة الرفاعي (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى معرفة واقع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سمعياً ومدى توافرها لديهم في محافظة عدن،

تكونت العينة من (٤٢) معلماً من معلمي ذوى الإعاقة السمعية، وقامت الباحثة ببناء إستبانة للكفايات التعليمية شملت ستة مجالات هي: الكفايات الشخصية، كفايات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وذويهم، والكفايات الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكفايات التدريسية والشخصية احتلت موقع الصدارة لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سمعياً، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة السمعية في درجة توافق الكفايات تعزى إلى متغير العمر أو الخبرة أو المؤهل العلمي. كما استهدفت دراسة لوكنر وآخرون (Luckner,et.al,2005) تحديد الاحتياجات التدريبية فى مجال تعليم الصم شملت عينة قوامها (٣٣١) من المعلمين، ومدراء المدارس، وأساتذة الجامعات، وأولياء الأمور، وخلصت نتائجها إلى أن تدريب معلم الصم على الاستراتيجيات الحديثة فى تعليم الصم وتقديم الخدمات التعليمية المناسبة لهم إحتل الأولوية الأولى من أولويات تدريبهم أثناء الخدمة.

ومن الدراسات الدولية المقارنة الدراسة التي أجراها فياديرو (Viadero,2006) بهدف تحسين أداء معلمي التربية الخاصة عبر دراسة مقارنة للاحتياجات المهنية للمعلمين في مدارس وفصول التربية الخاصة في عدد من الدول شملت الولايات المتحدة الأمريكية، اليابان، الصين، كوريا الجنوبية، تايلاند، سنغافورة، وهونج كونج، طبق فيها استبياناً للاحتياجات المهنية، وأسفرت النتائج عن وجود العديد من المهارات التدريسية والكفايات المهنية الضرورية التي ينبغي توفرها لدى معلمي التربية الخاصة لضمان تحسين الأداء التدريسي. كما أجرى موزيس (Wasbum-Moses, 2006) دراسة لتطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بالمرحلة الثانوية بولاية بنسلفانيا، انطلاقاً من القصور الواضح في أداء المعلمين في الميدان، وقد استخدم الباحث استبيانات تم تطبيقها على عينة من معلمي التربية الخاصة في (١٩١) مدرسة، وأظهرت الدراسة أهمية تزويد معلمي التربية الخاصة بمجموعة من الكفايات المهنية الضرورية والتي أسفر تطبيق الاستبيانات

عن استخلاصها. في حين استعرضت دراسة إيرباس (Erbas,et.al,2006) أساليب تدريب معلمي التربية الخاصة على عمليات التحليل الوظيفي في بيئة العمل الفعلية على عينة من المعلمين بولاية اركنساس الأمريكية. أما دراسة بلانتون وآخرون (Blanton,et.al, 2006) فقد تناولت أهمية إتباع نهج مختلف في إعداد وتقييم أداء معلمي التربية الخاصة بما يستند إلى مداخل متنوعة ومعايير واضحة واقترحت نماذج لهذه المداخل مثل مدخل العمليات–المخرجات، وقوائم التقييم، والمعايير المهنية، والدراسات الاستقصائية واسعة النطاق، ونظم المراقبة. وتناولت دراسة لامب (Lambe,2007) آراء الطلاب المعلمين في أيرلندا الشمالية حول إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة للتدريس في فصول الدمج في إطار برنامج قائم على التعليم التوليفي، وذلك على عينة قوامها (٤١) من الطلاب المعلمين طبق عليهم استبيان أعد لهذا الغرض، وقد أسفرت النتائج عن أهمية التعليم التوليفي في تطوير المهارات التدريسية للمعلمين الجدد للتدريس في فصول الدمج. كما استهدفت دراسة حسن بيجوفيتش وآخرون (Hasanbegovic,et.al,2008) تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي الصم الخبراء والمتعلقة بالمعارف النظرية والممارسات الميدانية لأساليب التواصل مع الصم، شملت عينة قوامها (٩١) معلما من العاملين بالمدارس الخاصة بالصم ومدارس الدمج، وذلك من خلال استبانه أظهرت نتائجها أن إتقان المعلمين مدخل ثنائية اللغة الإشارية – الشفهية يعد الأسلوب الأكثر أهمية وفعالية لضمان حياة اجتماعية ناجحة للصم. واستهدفت دراسة (الرشيدي، ٢٠٠٩) تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للصم بالمرحلة المتوسطة من خلال برنامج تدريبي توليفي قائم على احتياجاتهم التدريبية، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها تحديد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم للصم شملت تخطيط تدريس العلوم للطلاب الصم، تنظيم /تعديل محتوى منهج العلوم بما يلائم احتياجات الطلاب الصم، تطويع /تنفيذ استراتيجيات تدريس العلوم الفعالة للطلاب الصم، إعداد /تعديل /استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية في

تدريس العلوم للطلاب الصم، توظيف استراتيجيات التواصل المناسبة للطلاب الصم في مواقف تعليم وتعلم العلوم، توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم للطلاب الصم، تصميم /تنفيذ الخطة التربوية الفردية للطلاب الصم، تقويم تعلم الطلاب الصم للعلوم، كما خلصت الدراسة إلى أهمية تفعيل برامج التدريب التوليفية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بالكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة نستخلص ما يلي:

- أظهرت الدراسات الحديثة وخاصة تلك التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أهمية الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.
- أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية تدريب المعلمين على الكفايات المهنية خاصة أثناء فترة إعداد وتأهيل المعلمين في المسارات المختلفة.
- أظهرت الدراسات السابقة أهمية الحاجة إلى تأهيل المعلم الكفء والفعال الذي يتمتع بقدر عال من الكفايات المهنية في تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.
- أشارت الدراسات السابقة إلى أن هناك قدراً مشتركاً ومتشابهاً بين الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في كافة المسارات بسبب وجود عوامل مشتركة بين هذه الفئات.
- أظهرت الدراسات السابقة عدم وجود تأثير دال إحصائياً تبعاً لمتغيرات العمر والخبرة والتخصص الدراسي في تقدير أهمية الكفايات المهنية في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.
- ظهر من خلال عرض تلك البحوث والدراسات قلة البحوث التي تناولت الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة في الوطن العربي.

ومن خلال الاستخلاصات السابقة، وعلى اعتبار أن المملكة العربية السعودية تشهد تطوراً كبيراً في مجال التربية الخاصة. فإن هذا يعكس مدى الحاجة إلى إعداد

كوادر مؤهلة على أساس الكفايات المهنية، ومن هنا تأتي أهمية دراسة واقع الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة من خريجي برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز، وبيان مدى أهميتها وضرورتها في تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، باعتبار أن هؤلاء التلاميذ من أكثر الفئات حاجة إلى أن يقدم لهم خدمات تربوية متخصصة.

إجراءات البحث: يتناول هذا الجزء إعداد أدوات البحث، ويشمل ذلك إعداد مقياس الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة، ومن ثم تطبيق الأداتين على عينة البحث.

(أ) إعداد مقياس الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة: وذلك وفق الإجراءات التالية:

(١) رصد أساليب تحديد الكفايات المهنية: توضح الأدبيات أن ثمة عدة أساليب لتحديد الكفايات من أهمها ما يلي:

- ترجمة أهداف ومحتوى المقررات الدراسية الحالية إلى كفايات ينبغي توافرها لدى المعلم.
- تحليل المهمة من خلال الوصف الدقيق لأدوار المعلم الأساسية، ثم ترجمة هذا الوصف إلى كفايات ينبغي تدريب المعلم عليها.
- دراسة حاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وترجمتها إلى كفايات ينبغي توافرها لدى معلم التربية الخاصة.
- تقدير الاحتياجات وذلك من خلال دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند الطلاب المتخرجين من المدرسة لأداء الوظائف المنوطة بهم في مجتمعهم، ثم ترجمة ذلك إلى كفايات ينبغي توافرها لدى معلم التربية الخاصة بهذه البيئة.

- التصور النظري لمهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور ممثلا لما ينبغي أن يكون عليه معلم التربية الخاصة، ومنها يتم تحديد الكفايات اللازمة.

وهذا التعدد في أساليب تحديد الكفايات لا يعني استخدام أسلوب بعينه دون الأساليب الأخرى، بل إنه يمكن أو يفضل استخدام أكثر من أسلوب ضمانا للمنهجية العلمية والدقة والموضوعية. ويذهب كل من أوكي وبراون Broun &Okey إلى أن ثمة أربعة أساليب يمكن استخدامها لتحديد الكفايات هي (طعمية، ٢٠٠٦):

- استطلاع رأي الأطراف المعنية من أساتذة في معاهد وكليات إعداد المعلم أو معلمين أو موجهين، وسؤالهم عن المهارات التي يعتقدون أنها يجب أن تتوافر عند معلم التربية الخاصة.
- الاقتباس من قوائم أخرى حددت الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة.
- ملاحظة معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة على أن تكون هذه الملاحظة في موقع العمل، واشتقاق المهارات اللازمة للمعلم ليكون في مستوى هذه الخبرات.
- تحليل عملية التدريس؛ بمعنى تحليل أبعاد الموقف التعليمي بدقة والتي تيسر حدوث عملية التعلم المرجوة.

(٢) **رصد أساليب تصنيف الكفايات المهنية:** عادة ما يتم تصنيف الكفايات بتحديد المحاور أو الأبعاد التي تمثل الكفايات الرئيسية والتي يندرج تحتها بعد تحليلها مجموعة من الكفايات الفرعية، وليس هناك تصنيف مطلق، وإنما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار اتساق التصنيف مع أهداف الدراسة وطبيعتها، وأن يوظف ويستفاد من المبادئ العامة والمتفق عليها التي قامت عليها التصنيفات القائمة كما ينبغي أن يتسم التصنيف بالواقعية، وأن يشكل إطاراً تنفيذياً لبرامج الإعداد، وإمكانية ترجمته إلى بطاقات أو استمارات ملاحظة لتقويم أداء معلم التربية الخاصة.

وهناك عدة أساليب لتصنيف الكفايات وتحديد محاورها أو أبعادها الرئيسة، وهي:

- تحديد محاور الكفايات على ضوء تصنيف بلوم، حيث يتم تصنيفها إلى كفايات معرفية تتعلق بالمعارف والمعلومات والمفاهيم التي ينبغي تزويد المعلم بها سواء ما يتعلق بالمادة التي يدرسها، أو الطالب الذي يتعامل معه، أو البيئة التي تحيط به، وهناك الكفايات المهارية أو النفس حركية والتي تتعلق بالجانب الأدائي المهاري الذي يلزم المعلم لممارسة مهامة التربوية في العملية التعليمية، كما أن هناك الكفايات الوجدانية التي تتعلق بالاتجاهات التي ينبغي أن يتبناها المعلم، والقيم التي يجب أن يؤمن بها.
- إلى جانب تحديد أبعاد الكفايات القائم على تصنيف بلوم، هناك من الباحثين من يضيف ناتج الخبرات في هذه المجالات الثلاثة بحيث تشمل أبعاد الكفايات مجال المعرفة، ومجال المهارات، ومجال الاتجاهات، ومجال السلوك، ومجال الخبرة، ومجال النتائج والآثار.
- تصنيف الكفايات طبقا لمستوى تعقيدها، أي من البسيط إلى المعقد، وهذا الأسلوب ييسر لمصممي وواضعي برامج إعداد وتدريب المعلم تقسيم الكفايات على مراحل الإعداد.
- تصنيف الكفايات طبقا لأدوار المعلم والتصور الخاص بهذه الأدوار وأطرها النظرية المستندة إليها؛ فالمعلم ناقل للمعرفة، ومخطط ومنفذ لعملية التدريس، ومقوم لأداء المتعلمين، ومشارك في قياس وتقييم خصائص وقدرات المتعلم. كما أنه يمارس أدواره في إطار مهني قيمي وأخلاقي، فضلا عن دوره في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وغيرها من الأدوار المتنوعة والمتعددة للمعلم.

وتوضح هذه النماذج المختلفة أن أساليب تصنيف الكفايات متعددة ومتنوعة بتنوع طبيعة وأهداف الدراسات التي تجري في الميدان، وأنه يمكن الانتقاء من بينها بما يخدم الدراسة الحالية

(٣) **رصد مصادر إعداد قائمة الكفايات المهنية:** للتعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، تم تطوير استبيان لهذا الغرض بعد اتخاذ الإجراءات التالية:

- **تحديد الكفايات**: تم تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة من خلال ما يلي:

▪ إجراء مسح ما تضمنته أهداف ومحتوى المقررات الدراسية في برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة في مساراته الست، حيث تم استخلاص مجموعة من الكفايات.

▪ مسح ما تضمنته مؤتمرات إعداد معلم التربية الخاصة والتي تم الإفادة منها في استخلاص عدد من الكفايات، ومن أهمها ما يلي:

❖ المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، التربية الخاصة، الوضع الراهن، وزارة التربية والتعليم، أكتوبر ١٩٩٥ (جمهورية مصر العربية).

❖ المؤتمر العربي للاتحاد النوعي للهيئات العاملة في رعاية الفئات الخاصة ٨–١١ نوفمبر، القاهرة،١٩٩٨.

❖ مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين: تحديات الواقع وآفاق المستقبل، المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية، جامعة المنيا،٢٠٠٢، جمهورية مصر العربية.

❖ مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة ٩–١١ مارس ٢٠٠٣، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية،٢٠٠٣.

❖ الدراسات السابقة الحديثة التي تناولت كفايات معلم التربية الخاصة ومنها ؛ دراسة موزيس (Wasbum –Mosws ,2006)، ودراسة ريم كوفمان (Rim – Kaufman ,et.al,2003)، ودراسة ماري دينجل وآخرون (Mary Dingle,et.al,2004)، ودراسة إيرباس

وآخرون (Erbas,et.al,2006)، ودراسة فياديرو (Viadero,2006)، ودراسة (دبيس،١٩٩٣)، ودراسة (العبد الجبار،١٩٩٨)، ودراسة (السباعي،٢٠٠٣)، ودراسة (الرشيدي، ٢٠٠٩).

- رصد قوائم الكفايات في مجموعة من دراسات الماجستير والدكتوراه التي تناولت إعداد معلم التربية الخاصة وما يلزمه من كفايات , والتي أجريت في عدد من الجامعات المصرية والأردنية.
- رصد ما تضمنته بعض قوائم الكفايات الأجنبية منها:

❖ القائمة المقترحة لمشروع مينيسوتا للتوحد؛ {Proposed Competencies for Special Education Teachers Working with Students with Autism Spectrum Disorders (ASD),(2003)}، والذي تضمن ثمانية أبعاد رئيسة هي , كفايات أصول تربية المتعلمين من ذوي اضطراب التوحد , وكفايات الخصائص النمائية للمتعلمين ذوى اضطراب التوحد , وكفايات الفروق الفردية في مجال اضطراب التوحد , وكفايات استراتيجيات التدريس للمتعلمين من ذوى اضطراب التوحد , وكفايات اللغة والتواصل؛ أي تعليم ذوى اضطراب التوحد, وكفايات التخطيط التعليمي للمتعلمين ذوى اضطراب التوحد، وكفايات تقييم المتعلمين ذوي اضطراب التوحد.

❖ قائمه كفايات تعليم الصم المعدة من قبل المؤسسة القومية للأطفال المعوقين؛ {Endorsement Competencies for Deaf Education P-12, Standards for Deaf Education, (2007)}، وقد تضمنت إحدى عشر بعدا من أبعاد الكفايات الرئيسة يندرج تحت كل منها مجموعه من الكفايات الفرعية , وهذه الأبعاد هي: كفايات المعرفة الأساسية العامة , وكفايات سمات وخصائص نمو المعوقين سمعيا , وكفايات الأبعاد الثقافية لفقد السمع , وكفايات استراتيجيات التدريس , وكفايات البيئة التعلمية والتفاعل الاجتماعي , وكفايات اللغة وأنماط التواصل المميزة للمعوقين سمعيا , وكفايات التخطيط للتدريس , وكفايات التقييم، وكفايات الممارسة المهنية والاخلاقية , وكفايات التواصل والتعاون , وكفايات تنفيذ المنهج التعليمي.

(٤) **إعداد الصورة الأولية لمقياس الكفايات:** على ضوء نتائج الخطوات السابقة تم إعداد الصورة الأولية لمقياس الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة , حيث تم تصنيفها في تسعة محاور رئيسية , تم تحديدها طبقا لأدوار المعلم المنوطة به في تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة , وهذه المحاور هي:

- محور كفايات المعرفة الأساسية في ميدان التربية الخاصة، ويشمل (١٨ كفاية).
- محور كفايات تخطيط التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، ويشمل (١٧ كفاية).
- محور كفايات تنفيذ التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، ويشمل (١٩ كفاية).
- محور كفايات تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشمل (٢٠ كفاية).
- محور كفايات سمات شخصية معلم ذوى الاحتياجات الخاصة، ويشمل (١٣ كفاية).
- محور كفايات توظيف المستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، ويشمل (١٠ كفايات).
- محور كفايات قياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة ويشمل (١٤ كفاية).
- محور كفايات التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة , ويشمل (٧ كفايات).
- محور كفايات الوعي المهني والأخلاقي , ويشمل (٨ كفايات).

(٥) **تحديد وتنظيم أنواع البيانات الأساسية والمعلومات المطلوب جمعها بالمقياس:** اشتمل المقياس على ثلاثة أقسام , تم تنظيمها على النحو التالي:

- القسم الأول: صفحة التعليمات: وتتضمن الهدف من المقياس وطرق الاستجابة لبنوده.

- القسم الثاني: البيانات العامة: وتشمل اسم المعلم , والتخصص، والمسار المتخرج منه , وسنوات الخبرة، والإدارة التعليمية التابع لها , والمدرسة التي يعمل بها , وفئة ذوي الاحتياجات التي يتولى التدريس لها.

- القسم الثالث: ويشمل الكفايات المهنية المستهدف تعرف مدى توافرها لدى المعلمين خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة، وقد تم تنظيمها وفق محاورها الرئيسية وبنودها الفرعية. كما تم التوصل إليها في الصورة الأولية.

(٦) **تحديد نوع الاستجابة المطلوبة على المقياس:** يستلزم الإجابة على بنود المقياس وضع علامة (صح) تحت الخانة التي تتفق ورأي المعلم، والتي تم تحديدها في مقياس ثلاثي متدرج وفق مقياس ليكرت، حيث تعني الدرجه (٣) توفر الكفاية بدرجة كبيرة , والدرجة (٢) تعني توفر الكفاية بدرجة متوسطة , أما الدرجة (١) فتعني عدم توفر الكفاية.

(٧) **تقنين المقياس:** للتحقق من صلاحية المقياس تم ما يلي:

أ–التحقق من صدق المقياس: وقد تم ذلك على النحو التالي:

- **الصدق المنطقي:** حيث تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئه التدريس المتخصصين في مجالات التربية الخاصة المختلفة , وطرائق التدريس , وعلم النفس , فضلا عن عدد من معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة في الميدان , وقد بلغ عددهم إحدى عشر محكما , وذلك بهدف الحكم عليه من حيث شموله , وسلامة بنائه , وتنظيمه , ودقة صياغة بنوده، وإبداء ما يرونه مناسبا من اقتراحات , وذلك بحسب مقياس تقييم رباعي يتراوح بين(ضرورية جدا، ضرورية إلى حد ما , ضرورية قليلا، وغير ضرورية)، وقد اعتبرت الكفاية ضرورية جدا إذا أجمع عليها ثمانية محكمين أو أكثر. وحسب هذا المحك فقد كان عدد الكفايات الضرورية جدا في المقياس (٩٦) كفاية، أما باقي الكفايات وعددها (٣٠) فلم تحصل على نسبة الاتفاق المشار إليها، ومن ثم فقد تم حذف بعضها وإعادة صياغة البعض الآخر بناء على اقتراحات المحكمين، في حين تم إضافة (٤) كفايات اقترحها المحكمون، لتضم القائمة في صورتها النهائية (١٠٠) كفاية فرعية تتدرج تحت تسعة محاور رئيسية.

- **الاتساق الداخلي:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٠) معلما من معلمي التربية الخاصة بمنطقتي جدة ومكة المكرمة التعليميتين، ويوضح الجدول رقم (١) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧	٢١	٠,٥٩	٤١	٠,٦١	٦١	٠,٥٤	٨١	٠,٧٠
٢	٠,٦٢	٢٢	٠,٦٣	٤٢	٠,٦٦	٦٢	٠,٦٦	٨٢	٠,٦١
٣	٠,٦٦	٢٣	٠,٦٣	٤٣	٠,٦٤	٦٣	٠,٦٤	٨٣	٠,٦٤
٤	٠,٥٦	٢٤	٠,٦٦	٤٤	٠,٦٥	٦٤	٠,٦٨	٨٤	٠,٦٦
٥	٠,٦٥	٢٥	٠,٥٥	٤٥	٠,٦١	٦٥	٠,٧٦	٨٥	٠,٦٦
٦	٠,٦٤	٢٦	٠,٦٥	٤٦	٠,٦١	٦٦	٠,٧٣	٨٦	٠,٦٣
٧	٠,٥٧	٢٧	٠,٦٤	٤٧	٠,٥٥	٦٧	٠,٦٩	٨٧	٠,٥٩
٨	٠,٦٦	٢٨	٠,٥٥	٤٨	٠,٦٣	٦٨	٠,٧٣	٨٨	٠,٥٥
٩	٠,٦٥	٢٩	٠,٦٨	٤٩	٠,٦٠	٦٩	٠,٦٠	٨٩	٠,٦٠
١٠	٠,٤٩	٣٠	٠,٥٠	٥٠	٠,٦٣	٧٠	٠,٦٦	٩٠	٠,٥٠
١١	٠,٦٤	٣١	٠,٦١	٥١	٠,٥٣	٧١	٠,٥٢	٩١	٠,٦٨
١٢	٠,٦٠	٣٢	٠,٥٨	٥٢	٠,٥٢	٧٢	٠,٤٩	٩٢	٠,٧٠
١٣	٠,٦٤	٣٣	٠,٥٦	٥٣	٠,٦٢	٧٣	٠,٦٥	٩٣	٠,٦٦
١٤	٠,٥٨	٣٤	٠,٥٨	٥٤	٠,٥٤	٧٤	٠,٥٩	٩٤	٠,٧٣
١٥	٠,٥٩	٣٥	٠,٦٢	٥٥	٠,٦٨	٧٥	٠,٦٠	٩٥	٠,٦٥
١٦	٠,٥٩	٣٦	٠,٦٠	٥٦	٠,٦١	٧٦	٠,٥٨	٩٦	٠,٦٧
١٧	٠,٤٧	٣٧	٠,٥٠	٥٧	٠,٦٦	٧٧	٠,٥٦	٩٧	٠,٦٠
١٨	٠,٦٢	٣٨	٠,٥٥	٥٨	٠,٦٣	٧٨	٠,٦٣	٩٨	٠,٦٣
١٩	٠,٧٠	٣٩	٠,٦٠	٥٩	٠,٦٥	٧٩	٠,٦٥	٩٩	٠,٧٣
٢٠	٠,٦٠	٤٠	٠,٥٧	٦٠	٠,٦٧	٨٠	٠,٤٧	١٠٠	٠,٦١

ويتضح من جدول رقم (١) أن نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد الكفاية الرئيسية الذي تنتمي إليه عالية ودالة عند مستوى ٠,٠١.

ب-**حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بإيجاد معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لكل محور فرعي على حدة، ثم للأداة ككل، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠،٠١، ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج حساب ثبات المقياس:

جدول رقم (٢)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
١	كفايات المعرفة الأساسية في ميدان التربية الخاصة	٠،٩٠
٢	كفايات تخطيط التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	٠،٩٠
٣	كفايات تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	٠،٩٣
٤	كفايات تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٠،٨٩
٥	كفايات سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	٠،٩٢
٦	كفايات توظيف المستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	٠،٨٨
٧	كفايات قياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة	٠،٨٩
٨	كفايات التواصل مع أسرة ذوي الاحتياجات الخاصة	٠٩١
٩	كفايات الوعي المهني والأخلاقي	٠،٩١
	الدرجة الكلية	٠،٩٤

(٨) **إعداد المقياس في صورته النهائية:** بمراعاة ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات بالإضافة أو الحذف أو التعديل , وبعد ضبط المقياس بحساب صدقه وثباته، يكون المقياس بذلك جاهزا للتطبيق في صورته النهائية **(ملحق رقم (١))**.

(ب) **إعداد بطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة:** تمت عملية إعداد بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

(١) **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** وتمثل في تحديد مدى اكتساب المعلمين خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة للجوانب المهارية للكفايات المهنية الواجب توافرها لديهم بعد دراستهم بالبرنامج.

(٢) **تحديد الجوانب المراد ملاحظتها:** تم تحديد الجوانب المراد ملاحظتها في أداء المعلمين على ضوء محاور وبنود مقياس الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلم التربية الخاصة، ومن ثم فقد اشتملت بطاقة الملاحظة على الأبعاد الرئيسية التالية:

- التخطيط والتهيئة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التفاعل اللفظي وغير اللفظي في حجرة الدرس.
- سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الالتزام والوعي المهني و الأخلاقي.

(٣) **تحليل الجوانب الرئيسية المراد ملاحظتها إلى مكوناتها الفرعية والصياغة الإجرائية لهذه المكونات:** حتى يمكن إجراء عملية الصياغة الإجرائية للأداءات السلوكية المستهدف ملاحظتها على نحو دقيق، وبما ييسر عملية الملاحظة استلزم ذلك تحليل الأبعاد الرئيسية التي تشتمل عليها بطاقة الملاحظة إلى مكوناتها الفرعية، ثم صياغة كل من هذه المكونات الفرعية في صورة أداءات سلوكية يمكن ملاحظتها. ولقد تم ذلك في ضوء الاعتبارات التالية:

- صياغة الأداء صياغة إجرائية في عبارات قصيرة قدر الإمكان.
- أن تصف كل عبارة مكونا سلوكيا واحدا.
- أن تستخدم الأفعال في حالة المفرد وفي زمن المضارع.

(٤) **تصميم البطاقة وأسلوب تسجيل الملاحظة:** تم تنظيم البطاقة حيث اشتملت على الأبعاد الرئيسية الثمانية، ويندرج تحت كل بعد مجموعة الأداءات

السلوكية المستهدف ملاحظتها، وبعد صياغة البنود تم تصميم البطاقة على شكل مقياس متدرج من أربع مستويات هي: ممتاز (٤ درجات)، جيد جداً (٣ درجات)، جيد (٢ درجات)، مقبول (درجة واحدة) ؛ بحيث يتم وضع الدرجة المناسبة للمستوى الذي يعبر عن أداء المعلم عند تطبيق البطاقة في الخانة المخصصة لذلك أمام كل أداء.

(٥) **إعداد الصورة الأولية من بطاقة الملاحظة:** في ضوء الخطوات السابقة تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية موضح بها التعليمات الخاصة باستخدامها في ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة خريجي البرنامج، حيث اشتملت على ثمان أبعاد رئيسة و(٧١) أداءً سلوكيا فرعيا موزعة على النحو التالي:

- البعد الأول: (١٤) أداءً سلوكياً.
- البعد الثاني: (١٧) أداءً سلوكياً.
- البعد الثالث: (١١) أداءً سلوكياً.
- البعد الرابع: (٦) أداءات سلوكية.
- البعد الخامس: (٦) أداءات سلوكية.
- البعد السابع: (٤) أداءات سلوكية.
- البعد الثامن: (٧) أداءات سلوكية.

(٦) **تقنين بطاقة الملاحظة:** لضبط البطاقة تم عمل الإجراءات الآتية:

أ-التحقق من صدق البطاقة: للتحقق من مدى صدق بطاقة الملاحظة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، روعي عبر المراحل السابقة استيفائها الشروط الواجب توافرها فيها من حيث:

- سلامة الصياغة الإجرائية للعبارات التي تضمنتها البطاقة.
- وضوح العبارات ودقتها وخلوها من اللبس أو الغموض أو تباين التأويل والتفسير.
- إمكانية تسجيل الأداء فور حدوثه.

- إمكانية ملاحظة كل ما تشمله البطاقة من جوانب.

- ومن ثم تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وطرق التدريس للحكم على مدى استيفائها لهذه الشروط، ومدى شمولها للأداءات التي ينبغي على معلم التربية الخاصة القيام بها، وصلاحية نظام تقدير الأداء بها، وإبداء ما يرونه مناسباً من اقتراحات. وفي ضوء آراء السادة المحكمون تم تعديل صياغة بعض الأداءات لتكون أكثر دقة، و حذف (١١) أداء من الأداءات السلوكية للبطاقة، ليكون إجمالي بنودها (٦٠) بنداً، والمجموع الكلي لدرجات البطاقة (٢٤٠) درجة، والتي بمقتضاها يمكن الحكم على مدى اكتساب المعلمين أفراد العينة للجوانب المهارية للكفايات المهنية الواجب توافرها لديهم بعد دراستهم في برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة، وبذلك يمكن اعتبار بطاقة الملاحظة صادقة لقياس جوانب السلوك التي تشملها.

ب–حساب ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة وفق طريقة اتفاق الملاحظين، حيث تم تجريبها استطلاعيا بملاحظة أداء (٨) معلمين من معلمي التربية الخاصة بمدرسة الشاطئ المتوسطة، ومعهد التربية الفكرية بمنطقة جدة التعليمية وذلك على مدار ثلاث حصص متتالية باستخدام نفس أداة الملاحظة في نفس الوقت من قبل عضوين من الفريق البحثي. وقد أعقب ذلك حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات عدم الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر (Cooper) (١) وهي (حلمي الوكيل، محمد المفتي، ١٩٩٢: ٢٦٧):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وطبقا لكوبر (Cooper) يتم تحديد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥٪ فأكثر دل ذلك على ارتفاع الثبات، وإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من

٧٠% دل ذلك على انخفاض ثبات أداة الملاحظة، والجدول رقم (٣) يبين نسبة الاتفاق بين الملاحظين كما أسفرت عنها عملية التجريب الاستطلاعي للبطاقة:

جدول (٣)

نسبة الاتفاق بين الملاحظين كما أسفرت عنها عملية التجريب الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة

المعلم	نسبة الاتفاق
١	%٨٥
٢	%٨٨
٣	%٨٤
٤	%٩١
٥	%٧٩
٦	%٩٠
٧	%٨٢
٨	%٩٣

وطبقا لنسب الاتفاق الموضحة يتبين أن بطاقة الملاحظة على درجة مقبولة من الثبات، حيث بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين ٨٦% تقريبا، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق على عينة البحث من معلمي التربية الخاصة خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة(ملحق رقم (٢)).

(٧) **إجراءات الملاحظة:** يتم استخدام بطاقة الملاحظة في ملاحظة أداء معلمي التربية الخاصة أفراد العينة بواقع ثلاث مرات لكل معلم، حيث يتم تسجيل الأداءات التي قام بها كل معلم في كل مرة على أن تسجل الدرجة الكلية النهائية من واقع متوسط الدرجات الحاصل عليها في الملاحظات الثلاثة.

عرض النتائج ومناقشتها: يتناول هذا الجزء استخلاص نتائج تطبيق أدوات الدراسة التقويمية، حيث يتضمن ذلك تحديد مدى اكتساب خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة عينة البحث للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للكفايات المهنية الواجب توافرها لديهم بعد دراستهم بالبرنامج، وتحديد مدى تأثير غياب الكفايات المهنية التي قد يفتقدها خريجو البرنامج على كفاءة النظام التعليمي للبرنامج. وقد تم إجراء اختبار كولمجروف –سمرنوف (Sample K-S –1) لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات، لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً. ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج الاختبار حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل قسم أكبر من ٠,٠٥ (sig. > ٠,٠٥) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي مما يتيح استخدام الاختبارات المعلمية للتحقق من الفروض.

جدول (٤)

اختبار التوزيع الطبيعي (Sample Kolmogorov-Smirnov –1)

الأداة	عدد العبارات	قيمة z	مستوى الدلالة
مقياس الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة	١٠٠	٠,٧٣١	٠,٦٥٩
بطاقة الملاحظة للكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة	٦٠	٠,٩٤٠	٠,٣٤٠

(١) **نتائج الفرض الأول ومناقشتها:** ينص هذا الفرض على أنه يتوافر لدى المعلمين (أفراد العينة) خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة الكفايات المهنية كما تقاس بمقياس الكفايات المهنية، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، لكل بعد من أبعاد المقياس، واستخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) وتم اعتبار الوزن النسبي معياراً للمقارنة الترتيبية، كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، لكل بعد من أبعاد مقياس الكفايات المهنية

المحور	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
كفايات المعرفة الأساسية في ميدان التربية الخاصة	١٣	٣٣,٤١	٣,٩٧	٨٥,٦٦	٥٥,٧٨	٠,٠٠٠
كفايات تخطيط التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	١٨	٤٤,٥٧	٦,١١	٨٢,٥٣	٤٨,٣٩	٠,٠٠٠
كفايات تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	١٩	٤٩,٠٥	٥,٩٢	٨٦,٠٤	٥٤,٩٣	٠,٠٠٠
كفايات تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٥	١٢,٠٧	٢,١١	٨٠,٤٥	٣٨,٠٠٣	٠,٠٠٠
كفايات سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	١٥	٤١,١١	٤,٤٥	٩١,٣٦	٦١,٢٥	٠,٠٠٠
كفايات قياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة	١٣	٣٠,٠٢	٥,٩٦	٧٦,٩٨	٣٣,٣٧	٠,٠٠٠
كفايات توظيف المستحدثات التكنولوجية في تعليم لذوي الاحتياجات الخاصة	٧	١٦,٣	٣,٧١	٧٧,٥٩	٢٩,١	٠,٠٠٠
كفايات التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	٥	١٢,٧٣	٢,٤١	٨٤,٨٤	٣٥,١	٠,٠٠٠
كفايات الوعي المهني والأخلاقي	٥	١٢,٥٢	٢,٥٣	٨٣,٤٨	٣٢,٧	٠,٠٠٠
جميع المحاور	١٠٠	٢٥١,٧٧	٣٠,٥٢	٨٣,٩٢	٥٤,٧١	٠,٠٠٠

قيمة T الجدولية عند درجة حرية ٤٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ تساوي ٢,٠٢

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد مجتمعة يساوي ٢٥١,٧٧، والنسبة المئوية تساوي ٨٣,٩٢%، و قيمة t المحسوبة تساوي ٥٤,٧١ وهي أكبر من قيمة t الجدولية، ومستوى الدلالة يساوي ٠,٠٠٠ وهي أقل من ٠,٠٥، كل هذه

المؤشـرات تـدل علـى أنـه تتـوفر الكفايات المهنيـة اللازمـة لمعلـم التربيـة الخاصـة بدرجـة كبيرة جداً كما تقاس من خلال مقياس الكفايات المهنية.

كما يبين الجدول(٥) النتائج التالية:

- بُعـد الكفايـات المهنيـة اللازمـة للسـمات الشـخـصية لمعلـم ذوي الاحتياجـات الخاصة أحتل المرتبة الأولى بوزن نسبي ٩١،٣٦%.

- بُعد الكفايات المهنية لتنفيذ التدريس لذوي الاحتياجـات الخاصة أحتـل المرتبـة الثانية بوزن نسبي ٨٦،٠٤%.

- بُعـد الكفايـات المهنيـة للمعرفـة الأسـاسـية فـي ميـدان التربيـة الخاصـة أحتـل المرتبة الثالثة بوزن نسبي ٨٥،٦٦%.

- بُعد الكفايات المهنيـة في التواصل مع أسـر ذوي الاحتياجـات الخاصـة أحتـل المرتبة الرابعة بوزن نسبي ٨٤،٨٤%.

- بُعد الكفايات المهنيـة للـوعي المهني والأخلاقـي أحتـل المرتبـة الخامسـة بـوزن نسبي ٨٣،٤٨%.

- بُعد الكفايات المهنيـة فـي تخطيط التـدريس لـذوي الاحتياجـات الخاصـة أحتـل المرتبة السادسة بوزن نسبي ٨٢،٥٣%.

- بُعـد الكفايـات المهنيـة لتقـويم تعلـم الطلاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة أحتـل المرتبة السابعة بوزن نسبي ٨٠،٤٥%.

- بُعـد الكفايـات المهنيـة لتوظيـف المـستحدثات التكنولوجيـة فـي تعلـيم لـذوي الاحتياجات الخاصة أحتل المرتبة الثامنة بوزن نسبي ٧٧،٥٩%.

- بُعد الكفايات المهنية لقياس وتقييم ذوي الاحتياجـات الخاصة أحتـل المرتبـة التاسعة بوزن نسبي ٧٦،٩٨%.

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن مستوى الكفايات المهنية لخريجي الدبلوم العـالي فـي التربيـة الخاصـة بلـغ (٢،٥١٧٦) درجـات مـن (٣) درجـات وهـي درجـة مرتفعـة، وهـذا يعنـي أن

خريجي برنامج الدبلوم التربوي من جميع مسارات التربية الخاصة يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفايات المهنية وفقاً لنتائج الدراسة.

(٢) **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:** ينص الفرض على أنه يتوافر لدى المعلمين (أفراد العينة) خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة الكفايات المهنية كما تقيسها بطاقة الملاحظة، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة، واستخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) وتم اعتبار الوزن النسبي معياراً للمقارنة الترتيبية، كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول(٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة

البعد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
التخطيط والتهيئة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	١١	٣٨،٤٥	٥،٢٧١	٨٧،٣٩	٤٨،٣٨٨	٠،٠٠٠
تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	١٥	٥١،٢٠	٧،٢٢٣	٨٥،٣٤	٤٧،٠٢٦	٠،٠٠٠
توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	٩	٢٧،٨٢	٦،١٠٩	٧٧،٢٧	٣٠،٢٠٧	٠،٠٠٠
التفاعل اللفظي وغير اللفظي في حجرة الدرس	٦	٢٢،٠٢	٣،٤٠٠	٩١،٧٦	٤٢،٩٧٠	٠،٠٠٠
تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٦	٢٠،٣٠	٤،٠٩٥	٨٤،٥٦	٣٢،٨٧٣	٠،٠٠٠
التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	٤	١٢،٩١	٢،٨٨٤	٨٠،٦٨	٢٩،٦٩٢	٠،٠٠٠
سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	٤	١٥،١٨	١،٧٩٥	٩٤،٨٨	٥٦،١٠٣	٠،٠٠٠
الالتزام والوعي المهني والأخلاقي	٥	١٦،٣٤	٣،٤٩٠	٨١،٩٠	٣١،٠٥٤	٠،٠٠٠
الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة	٦٠	٢٠٤،٩٣	٢٩،٦٧٣	٨٥،٠٩	٤٥،٦٥٥	٠،٠٠٠

قيمة T الجدولية عند درجة حرية ٤٢ ومستوى دلالة ٠،٠٥ تساوي ٢،٠٢

يتبين من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد مجتمعة يساوي ٢٠٤،٩٣، والنسبة المئوية تساوي ٨٥،٠٩ %، و قيمة t المحسوبة تساوي ٤٥،٦٥٥ وهي أكبر بكثير من قيمة t الجدولية ومستوى الدلالة يساوي ٠،٠٠٠ وهي أقل من ٠،٠٥، كل هذه المؤشرات تدل على أنه تتوفر الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة بدرجة كبيرة جداً كما تقاس من خلال بطاقة الملاحظة.

كما يبين الجدول(٦) النتائج التالية:

- بُعد الكفايات المهنية اللازمة للسمات الشخصية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة أحتل المرتبة الأولى بوزن نسبي ٩٤،٨٨%.
- بُعد الكفايات المهنية للتفاعل اللفظي وغير اللفظي في حجرة الدرس أحتل المرتبة الثانية بوزن نسبي ٩١،٧٦%.
- بُعد الكفايات المهنية للتخطيط والتهيئة لتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة أحتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي ٨٧،٣٩%.
- بُعد الكفايات المهنية في تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة أحتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي ٨٥،٣٤%.
- بُعد الكفايات المهنية في تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أحتل المرتبة الخامسة بوزن نسبي ٨٤،٥٦%.
- بُعد الكفايات المهنية في الالتزام والوعي المهني والأخلاقي أحتل المرتبة السادسة بوزن نسبي ٨١،٩٠%.
- بُعد الكفايات المهنية للتواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة أحتل المرتبة السابعة بوزن نسبي ٨٠،٦٨%.
- بُعد الكفايات المهنية في توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أحتل المرتبة الثامنة بوزن نسبي ٧٧،٢٧%.

(٣) **نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:** ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الكفايات المهنية وفقاً

لمتغيرات: الخبرة، و نوع المدرسة، و التخصص، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الاختبارات الإحصائية كما يلي:

أ-متغير الخبرة: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المهنية وفقاً لمتغير الخبرة والنتائج موضحة في الجدول(٧):

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة على مقياس الكفايات المهنية وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
كفايات المعرفة الأساسية في ميدان التربية الخاصة	بين المجموعات	٤٤،٠٨٥	٤	١١،٠٢١	٠،٦٧٧	٠،٦١٢
	داخل المجموعات	٦٣٤،٥٥١	٣٩	١٦،٢٧١		
كفايات تخطيط التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٤١،٧٥٧	٤	١٠،٤٣٩	٠،٢٦٠	٠،٩٠١
	داخل المجموعات	١٥٦٣،٠٣٨	٣٩	٤٠،٠٧٨		
كفايات تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٥٢،٢٤٢	٤	١٣،٠٦١	٠،٣٥٠	٠،٨٤٢
	داخل المجموعات	١٤٥٥،٦٦٧	٣٩	٣٧،٣٢٥		
كفايات تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٢٣،٦٠٣	٤	٥،٩٠١	١،٣٧٦	٠،٢٦٠
	داخل المجموعات	١٦٧،١٩٢	٣٩	٤،٢٨٧		
كفايات سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٤٨،٥٩٨	٤	١٢،١٥٠	٠،٥٨٩	٠،٦٧٢
	داخل المجموعات	٨٠٣،٨٣٣	٣٩	٢٠،٦١١		
كفايات قياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٢٠٩،٣٦٢	٤	٥٢،٣٤٠	١،٥٤٥	٠،٢٠٨

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	١٣٢١,٦١٥	٣٩	٣٣,٨٨٨		
كفايات توظيف المستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٧٩,٠٤٤	٤	١٩,٧٦١	١,٤٩٩	٠,٢٢١
	داخل المجموعات	٥١٤,١١٥	٣٩	١٣,١٨٢		
كفايات التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	١٢,١٨٩	٤	٣,٠٤٧	٠,٥٠٢	٠,٧٣٤
	داخل المجموعات	٢٣٦,٥٣٨	٣٩	٦,٠٦٥		
كفايات الوعي المهني والأخلاقي	بين المجموعات	١٤,٣١١	٤	٣,٥٧٨	٠,٥٣١	٠,٧١٣
	داخل المجموعات	٢٦٢,٦٦٧	٣٩	٦,٧٣٥		
الدرجة الكلية على مقياس الكفايات المهنية	بين المجموعات	٢٥٣٤,٨١٧	٤	٦٣٣,٧٠٤	٠,٦٥٩	٠,٦٢٤
	داخل المجموعات	٣٧٥٢٨,٩١٠	٣٩	٩٦٢,٢٨٠		

قيمة F الجدولية عند درجتي الحرية (٣٩،٤) ومستوى دلالة ٠,٠٥ تساوي ٣,٧٩٦

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة F المحسوبة لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للدرجة الكلية أقل من قيمة F الجدولية مما يعني عدم وجود فروق في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لمستوى الخبرة، كذلك يتضح من الجدول أن مستوى الدلالة الإحصائية لكل بُعد من أبعاد المقياس أكبر من ٠,٠٥ كما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية على مقياس الكفايات المهنية يساوي ٠,٦٢٤ وهو أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α =٠,٠٥ في مستوى الكفايات المهنية لخريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة (أفراد العينة) وفقاً لمتغير الخبرة.

ب–متغير نوع المدرسة: للتحقق من وجود فروق وفقاً لهذا المتغير تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول(٨):

جدول (٨)

اختبار (Independent-Samples T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الكفايات المهنية وفقاً لنوع المدرسة.

المحور	نوع المدرسة	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
كفايات المعرفة الأساسية في ميدان التربية الخاصة	معهد	٢٦	٣٣,٤٦	٤,٣٢٠	٠,١٠٤	٠,٩١٨
	مدرسة	١٨	٣٣,٣٣	٣,٥٣١		
كفايات تخطيط التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	٤٤,٧٧	٥,٣٣١	٠,٢٦٠	٠,٧٩٧
	مدرسة	١٨	٤٤,٢٨	٧,٢٤٢		
كفايات تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	٤٧,٨٨	٦,٢٨٩	– ١,٥٩٠	٠,١١٩
	مدرسة	١٨	٥٠,٧٢	٥,٠٥٠		
كفايات تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	١٢,١٢	١,٩٤٦	٠,١٧٧	٠,٨٦١
	مدرسة	١٨	١٢,٠٠	٢,٣٧٦		
كفايات سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	٤١,٠٠	٤,٧٧٥	٠,٢٠١–	٠,٨٤٢
	مدرسة	١٨	٤١,٢٨	٤,٠٧٠		
كفايات قياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	٣٠,٣٥	٥,٣٢١	٠,٤٢٨	٠,٦٧١
	مدرسة	١٨	٢٩,٥٦	٦,٩٣٠		
كفايات توظيف المستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	١٦,٣٥	٣,٧٠٩	٠,١٠٨	٠,٩١٥
	مدرسة	١٨	١٦,٢٢	٣,٨٢٨		
كفايات التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	١٣,٠٠	٢,٢٠٩	٠,٩٠٢	٠,٣٧٢
	مدرسة	١٨	١٢,٣٣	٢,٦٧٩		
كفايات الوعي المهني والاخلاقي	معهد	٢٦	١٢,٩٦	٢,٠١٠	١,٣٩٣	٠,١٧١
	مدرسة	١٨	١١,٨٩	٣,١٠٤		
الدرجة الكلية على مقياس الكفايات المهنية	معهد	٢٦	٢٥١,٨٨	٢٩,٤٨٧	٠,٠٢٩	٠,٩٧٧
	مدرسة	١٨	٢٥١,٦١	٣٢,٨٣٣		

قيمة T الجدولية عند درجة حرية ٤٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ تساوي ٢,٠٢

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم T المحسوبة محصورة بين قيمتي T الجدولية ٢,٠٢ و –٢,٠٢ لكل الأبعاد بما في ذلك الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني عدم وجود فروق في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لنوع المدرسة، إضافة إلى ذلك فإن مستوى الدلالة الإحصائية لكل بُعد من أبعاد المقياس أكبر من ٠,٠٥. كما أن قيمة مستوى الدلالة

الإحصائية للدرجة الكلية على مقياس الكفايات المهنية يساوي ٠,٩٧٧ وهو أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α =٠,٠٥ في مستوى الكفايات المهنية لخريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة (أفراد العينة) وفقاً لمتغير نوع المدرسة.

ج-متغير التخصص: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المهنية وفقاً لمتغير التخصص والنتائج موضحة في الجدول (٩):

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة على مقياس الكفايات المهنية وفقاً لمتغير التخصص

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
كفايات المعرفة الأساسية في ميدان التربية الخاصة	بين المجموعات	٧١,٥٤	٤	١٧,٨٨٥	١,١٤٩	٠,٣٤٨
	داخل المجموعات	٦٠٧,٠٩٧	٣٩	١٥,٥٦٧		
كفايات تخطيط التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٣٢٢,٠١٤	٤	٨٠,٥٠٣	٢,٤٤٨	٠,٠٦٢
	داخل المجموعات	١٢٨٢,٧٨٢	٣٩	٣٢,٨٩٢		
كفايات تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٤٤٦,٥٦٧	٤	١١١,٦٤٢	٤,١٠٢	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	١٠٦١,٣٤٢	٣٩	٢٧,٢١٤		
كفايات تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٥٢,٨٣٨	٤	١٣,٢٠٩	٣,٧٣٤	٠,٠١١
	داخل المجموعات	١٣٧,٩٥٨	٣٩	٣,٥٣٧		
كفايات سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات	بين المجموعات	٨٩,٢١١	٤	٢٤,٥٥٣	١,٢٧٠	٠,٢٩٨

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الخاصة	داخل المجموعات	٧٥٤،٢٢٠	٣٩	١٩،٣٣٩		
كفايات قياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٣١٨،٩٣٨	٤	٧٩،٧٣٤	٢،٥٦٦	٠،٠٥٣
	داخل المجموعات	١٢١٢،٠٤٠	٣٩	٣١،٠٧٨		
كفايات توظيف المستحدثات التكنولوجية في تعليم لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٨٦،٤٠٦	٤	٢١،٦٠١	١،٦٦٢	٠،١٧٨
	داخل المجموعات	٥٠٦،٧٥٣	٣٩	١٢،٩٩٤		
كفايات التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٢٣،٦٧٩	٤	٥،٩٢٠	١،٠٢٦	٠،٤٠٦
	داخل المجموعات	٢٢٥،٠٤٩	٣٩	٥،٧٧٠		
كفايات الوعي المهني والاخلاقي	بين المجموعات	٣٥،٨٧١	٤	٨،٩٦٨	١،٤٥١	٠،٢٣٦
	داخل المجموعات	٢٤١،١٠٦	٣٩	٦،١٨٢		
الدرجة الكلية على مقياس الكفايات المهنية	بين المجموعات	٩٠٥٤،٧٤٢	٤	٢٢٦٣،٦٨٦	٢،٨٤٧	٠،٣٧٠
	داخل المجموعات	٣١٠٠٨،٩٨٥	٣٩	٧٩٥،١٠٢		

قيمة F الجدولية عند درجتي الحرية (٣٩،٤) ومستوى دلالة ٠،٠٥تساوي٣،٧٩٦

يتضح من الجدول رقم (٩) أن مستوى الدلالة الإحصائية لكل بُعد من أبعاد المقياس أكبر من ٠،٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق في مستوى الكفايات المهنية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص (المسار الدراسي في التربية الخاصة). كما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية على مقياس الكفايات المهنية يساوي ٠،٣٧ وهو أكبر من ٠،٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥= α في مستوى الكفايات المهنية لخريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة (أفراد العينة) وفقاً لمتغير التخصص.

(٤) **نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:** ينص الفرض الثاني على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمتغيرات: الخبرة ونوع المدرسة والتخصص، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الاختبارات الإحصائية كما يلي:

أ-متغير الخبرة: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمتغير الخبرة والنتائج موضحة في الجدول (١٠):

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التخطيط والتهيئة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٢٧,٦٦٦	٤	٦,٩١٦	٠,٢٣١	٠,٩١٩
	داخل المجموعات	١١٦٧,٢٤٤	٣٩	٢٩,٩٢٩		
تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٦٧,٨	٤	١٦,٩٥	٠,٣٠٤	٠,٨٧٤
	داخل المجموعات	٢١٥٧,٣٦	٣٩	٥٥,٧٧٨		
توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	١٨٤,٦٣٥	٤	٤٦,١٥٩	١,٢٦٨	٠,٢٩٩
	داخل المجموعات	١٤١٩,٩١٠	٣٩	٣٦,٤٠٨		
التفاعل اللفظي وغير اللفظي في حجرة الدرس	بين المجموعات	٤٣,١٦	٤	١٠,٧٨٩	٠,٩٢٧	٠,٤٥٨
	داخل المجموعات	٤٥٣,٨٢	٣٩	١١,٦٣٦		
تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	١٦٤,٣	٤	٤١,٠٧٥	١,٨٧٧	٠,٣٥٠
	داخل	٥٥٦,٨٦	٣٩	١٤,٢٧٨		

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
	المجموعات					
التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٢٤,٩٦	٤	٦,٢٣٩	٠,٧٣١	٠,٥٧٦
	داخل المجموعات	٣٣٢,٦٨	٣٩	٨,٥٣		
سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٤,٤١٧	٤	١,١٠٤	٠,٣٢١	٠,٨٦٢
	داخل المجموعات	١٣٤,١٢٨	٣٩	٣,٤٣٩		
الالتزام والوعي المهني والأخلاقي	بين المجموعات	٢٣,٢٩٧	٤	٥,٨٢٤	٠,٤٥٤	٠,٧٦٩
	داخل المجموعات	٥٠٠,٥٩٠	٣٩	١٢,٨٣٦		
الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة	بين المجموعات	٢٢٤٥,٨٥٥	٤	٥٦١,٤٦٤	٠,٦١٥	٠,٦٥٥
	داخل المجموعات	٣٥٦١٣,٨٧٢	٣٩	٩١٣,١٧٦		

قيمة F الجدولية عند درجتي الحرية (٣٩،٤) ومستوى دلالة ٠,٠٥تساوي٣,٧٩٦

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة F المحسوبة لكل بعد من أبعاد البطاقة كذلك للدرجة الكلية أقل من قيمة F الجدولية مما يعني عدم وجود فروق في مستوى الكفايات تبعاً لمستوى الخبرة، كما يتضح أن مستوى الدلالة الإحصائية لكل بُعد من أبعاد البطاقة أكبر من ٠,٠٥، كما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية على البطاقة يساوي ٠,٦٥٥ وهو أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α =٠,٠٥ في مستوى أداء خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة (أفراد العينة) وفقاً لمتغير الخبرة.

ب–متغير نوع المدرسة: للتحقق من وجود فروق وفقاً لهذا المتغير تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما في جدول (١١):

جدول (١١)

اختبار (Independent-Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بطاقة الملاحظة وفقاً لنوع المدرسة

المحور	نوع المدرسة	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التخطيط والتهيئة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	٣٨,٣٥	٥,٦٤٢	٠,١٦٢-	٠,٨٧٢
	مدرسة	١٨	٣٨,٦١	٤,٨٤٠		
تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	٥١,٠٨	٦,٥١٧	٠,١٣٩-	٠,٨٩٠
	مدرسة	١٨	٥١,٣٩	٨,٣٣٢		
توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	٢٦,٨٥	٦,٣٠٤	١,٢٧٨-	٠,٢٠٨
	مدرسة	١٨	٢٩,٢٢	٥,٦٩٤		
التفاعل اللفظي وغير اللفظي في حجرة الدرس	معهد	٢٦	٢٢,٠٠	٢,٩٩٣	٠,٠٥٣-	٠,٩٥٨
	مدرسة	١٨	٢٢,٠٦	٤,٠٠٧		
تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	١٩,٧٣	٤,٢٥٧	١,١٠٢-	٠,٢٧٧
	مدرسة	١٨	٢١,١١	٣,٨١٨		
التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	١٣,١٢	٣,٠٩٠	٠,٥٦٦	٠,٥٧٥
	مدرسة	١٨	١٢,٦١	٢,٦١٥		
سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	معهد	٢٦	١٥,٣١	١,٧٣٨	٠,٥٥٥	٠,٥٨٢
	مدرسة	١٨	١٥,٠٠	١,٩١٠		
الالتزام والوعي المهني والأخلاقي	معهد	٢٦	١٦,٠٨	٣,٦٤٣	٠,٥٩٨-	٠,٥٥٣
	مدرسة	١٨	١٦,٧٢	٣,٣٢٢		
الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة للكفايات المهنية	معهد	٢٦	٢٠٢,٥٠	٢٨,٨٤٢	٠,٤٦٠-	٠,٦٤٨
	مدرسة	١٨	٢٠٦,٧٢	٣١,٥٠٥		

قيمة T الجدولية عند درجة حرية ٤٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ تساوي ٢,٠٢

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم T المحسوبة محصورة بين قيمتي T الجدولية +٢,٠٢ وَ -٢,٠٢ لجميع الأبعاد بما في ذلك الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وهذا يعني عدم وجود فروق في مستوى الكفايات المهنية تبعاً لنوع المدرسة، إضافة إلى ذلك فإن

مستوى الدلالة الإحصائية لكل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة أكبر من ٠,٠٥، كما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة يساوي ٠,٦٤٨ وهو أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=٠,٠٥ في مستوى أداء خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة (أفراد العينة) وفقاً لمتغير نوع المدرسة.

ج-متغير التخصص: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمتغير التخصص والنتائج موضحة في الجدول (١٢):

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في استجابات أفراد العينة على بطاقة الملاحظة وفقاً لمتغير التخصص.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التخطيط والتهيئة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٣١,١٥٦	٤	٧,٧٨٩	٠,٢٦١	٠,٩٠١
	داخل المجموعات	١١٦٣,٧٥٣	٣٩	٢٩,٨٤٠		
تنفيذ التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	١٦٨,٤٥٨	٤	٤٢,١١٥	٠,٧٩٢	٠,٥٣٨
	داخل المجموعات	٢٠٧٤,٧٠١	٣٩	٥٣,١٩٧		
توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٢٨٤,١٥٧	٤	٧١,٠٣٩	٢,٠٩٨	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	١٣٢٠,٣٨٩	٣٩	٣٣,٨٥٦		
التفاعل اللفظي وغير اللفظي في حجرة الدرس	بين المجموعات	٢٣,٩٠٩	٤	٥,٩٧٧	٠,٤٩٣	٠,٧٤١
	داخل المجموعات	٤٧٣,٠٦٨	٣٩	١٢,١٣٠		
تقويم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	٤٩,٥٧١	٤	١٢,٣٩٣	٠,٧٢٠	٠,٥٨٤
	داخل المجموعات	٦٧١,٥٨٨	٣٩	١٧,٢٢٠		
التواصل مع أسر ذوي	بين المجموعات	٥٦,٩٩٣	٤	١٤,٢٤٨	١,٨٤٨	٠,١٣٩

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات الخاصة	داخل المجموعات	٣٠٠,٦٤٣	٣٩	٧,٧٠٩		
سمات شخصية معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	١٠,١٧٦	٤	٢,٥٤٤	٠,٧٧٣	٠,٥٤٩
	داخل المجموعات	١٢٨,٣٧٠	٣٩	٣,٢٩٢		
الالتزام والوعي المهني والأخلاقي	بين المجموعات	٥٩,٩٠٢	٤	١٤,٩٧٦	١,٢٥٩	٠,٣٠٣
	داخل المجموعات	٤٦٣,٩٨٤	٣٩	١١,٨٩٧		
الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة	بين المجموعات	٢٤٥٦,٤٤٥	٤	٦١٤,١١١	٠,٦٧٧	٠,٦١٢
	داخل المجموعات	٣٥٤٠٣,٢٨٢	٣٩	٩٠٧,٧٧٦		

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن مستوى الدلالة الإحصائية لكل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق في مستوى الكفايات المهنية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص (المسار الدراسي في التربية الخاصة)، كما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية على البطاقة يساوي ٠,٦١ وهو أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α =٠,٠٥ في مستوى أداء خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة (أفراد العينة) وفقاً لمتغير التخصص.

ثالثا:مناقشة النتائج و الاستخلاصات:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفايات المهنية لدى خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة (أفراد العينة)، وفقاً لمتغير (الخبرة) كما قيست بمقياس الكفايات المهنية، وقد يعزى ذلك إلى أن معظم معلمي التربية الخاصة أفراد العينة هم من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة قبل التحاقهم ببرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بما يعني امتلاكهم لرصيد من الخبرة تم تنقيحه وتطويره بع دراستهم النظرية والتطبيقية بالبرنامج ، وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة الغرير (١٩٩١)، والتي أشارت إلى أن جميع الكفايات التربوية المتضمنة في القائمة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للخبرة في تقدير أهمية الكفايات وضرورتها.واتفقت كذلك مع دراسة الشمايلة (٢٠٠٥)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة امتلاك المعايير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العامة والخاصة. كما اتفقت أيضاً مع دراسة الرفاعي (٢٠٠٥)، والتي أشارت إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافق الكفايات تعزى إلى متغير الخبرة.

وبالنسبة لمتغير (نوع المدرسة) فقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة أفراد العينة العاملين في معاهد التربية الخاصة وأقرانهم العاملين في برامج التربية الخاصة (الفصول الملحقة وغرف المصادر) وقد يكون ذلك عائدا إلى الاهتمام الخاص الذي تلقاه خدمات التربية الخاصة على مستوى المعاهد والبرامج فيما يتعلق بالتسهيلات المتاحة للمعلمين بشكل عام بما يساعد على نجاح العملية التعليمية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفيما يتعلق بمتغير (التخصص) فقد أشارات النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية؛ وقد يعزى ذلك إلى أن التأهيل التخصصي في مجال الإعاقة الذي تلقاه المعلمون أثناء دراستهم بالبرنامج أسهمت في تأهيلهم على نحو متكافئ فالمسارات جميعها تتساوى في التوزيع الإجمالي للساعات وكذا في نصاب المقررات العامة والتخصصية فضلا عن التدريب الميداني الذي يمتد على مدار فصل دراسي كامل لجميع التخصصات يسبقه مقررات تخصصية في طرائق التدريس بحسب المسار، هذا فضلا عما يتيحه كادر التدريس المتخصص من خبرات انعكست إيجابا على أداء الخريجين بعد دراستهم في البرنامج، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرفاعي (٢٠٠٥)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافق الكفايات تعزى إلى متغير العمر أو الخبرة أو المؤهل العلمي. واختلفت مع دراسة الشمايلة (٢٠٠٥)، والتي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة على بعض أبعاد المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص.

وفيما أشارت إليه النتائج من توفر الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة بدرجة كبيرة كما قيست من خلال بطاقة الملاحظة، فقد يكون ذلك راجعا إلى الاهتمام الكبير الذي يلقاه التدريب الميداني، وكذلك لسابق عمل عدد كبير من أفراد العينة في مجال تخصصاتهم. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الغرير (١٩٩١)، والشمايلة (٢٠٠٥)، والرفاعي (٢٠٠٥) حيث احتلت الكفايات التدريسية والشخصية موقع الصدارة لدى معلمي التلاميذ المعوقين سمعياً، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة التل (١٩٨٨)، والتي أشارت إلى أن أعلى اتفاق بين أفراد العينة بالنسبة لتصوراتهم على الكفايات التربوية كان على إتاحة الفرصة لنمو المعاقين اجتماعياً وانفعالياً، كما اختلفت مع دراسة جمال الدين (٢٠٠١) حيث كشفت النتائج عن وجود فجوة كبيرة قائمة بين الإعداد النظري والجانب التطبيقي متمثلا في التدريب الميداني؛ حيث لم يساعد

علـى إكسـاب الطـلاب الكفايـات المهنيـة المـستهدفة، ودراسـة كوفمـان وآخـرون (Kauffman, et.al,2003) والتي أشـارت إلى وجـود عـدد من المسـؤوليات المهنيـة غيـر متوفرة لدى المعلمين وتحتاج إلى التطوير من خلال البرامج التدريبية، ودراسـة السـباعي (٢٠٠٤) والتـي أوصت بـضرورة الاهتمـام بتـدريب المعلمـين قبـل وأثنـاء الخدمـة، ودراسـة الشمايلة (٢٠٠٥) والتي أشـارت إلى أكثر الفقرات أهميـة وهي المتعلقـة بالاسـتراتيجيات التدريسية. كما أشارت إلى درجة امتلاك متوسطة لمعايير الممارسـة المهنية المعتمدة من مجلس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما اختلفت نتائج الدراسـة مع ما أشـارت إليـه دراسـة الرشـيدي (٢٠٠٩) مـن وجـود قـصور واضـح فـي الكفايـات التدريـسية لمعلمي العلوم للصم وقد يفسر ذلك بأن هذه الدراسة تناولت مجموعة من الكفايات التخصصية في مادة العلوم ومنها ما يتعلق بأساليب التواصل المناسبة للطلاب الصم في المادة وهو جانـب لا يـزال يحتـاج إلـى الكثيـر مـن الجهـود البحثيـة والكثيـر مـن التـدريب والممارسـة الميدانية لمعلمي العلوم للطلاب الصم.

وفيما أشارت إليه النتائج من توافر الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة بدرجة كبيرة كما قيست بمقياس الكفايات المهنية، فقـد اتفـق ذلـك مع نتائج دراسـة التل (١٩٨٨) من حيث أهمية بعد الكفايات المهنية في التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصـة لمعرفـة أسـباب سـوء التوافـق لـدى ذوي الاحتياجـات الخاصـة وكـذلك معرفـة الحلول، كما اتفقت مع نتائج دراسة العبد الجبار(١٩٩٨) التي أشـارت إلى تـوافر الكفايات التي تضمنتها الدراسـة بدرجة كبيرة لدى أفراد العينة وتوافر الكفايات الشـخصية بدرجة كبيـرة جـدا، فـى حـين تـوافرت الكفايـات التدريـسية بدرجـة أقـل، واتفقـت كـذلك مع دراسـة الرفاعي (٢٠٠٥) حيث احتلت الكفايات التدريسية والشـخصية موقع الصدارة لـدى معلمي التلاميذ المعاقين سـمعياً. في حين اختلفت نتائج هـذه الدراسـة مـع دراسـة التـل (١٩٨٨) والتـي أشـارت إلـى أهميـة الكفايـة الخاصـة بـضبط الـسلوك مـن خـلال اسـتخدام أسـاليب تعـديل الـسلوك، ودراسـة الغريـر (١٩٩١) والتـي أشـارت إلـى أن جميـع الكفايـات التربوية المتضمنة بالقائمة ضرورية وبدرجة عالية خلافاً لهذه الدراسة والتي أعطت أوزانا ًنـسبية مختلفـة لمعظـم الكفايـات، واختلفـت مـع دراسـة جمـال الـدين (٢٠٠١) والتـي أوضـحت وجـود فجـوة كبيـرة بـين الإعـداد النظـري والعملـي حيـث لـم يـساعد التـدريب الميداني على إكساب الطلبة الكفايات المهنية المقصودة، ودراسـة كوفمان وآخرون (Kauffman , et.al ,2003) والتي أظهرت وجود عدد من المسـؤوليات المهنية لا تتوفر لدى المعلمين وبحاجة إلى تطوير من خلال البرامج التدريبية، ودراسـة السـباعي (٢٠٠٤) والتي أوصـت بـضرورة الاهتمـام بتـدريب المعلمـين قبـل وأثنـاء العمـل مـع ذوي الاحتيـاجـات

الخاصة، ودراسة الشمايلة (٢٠٠٥) والتي أشارت إلى أن أكثر الفقرات أهمية كان المتعلق بالاستراتيجيات التدريسية، ودراسة لامب (Lambe,2007) والتي أسفرت عن ظهور أهمية التعليم الالكتروني في تطوير المهارات التدريسية للمعلمين الجدد في مجال التربية الخاصة في فصول الدمج.

أشارت النتائج إلى احتلال الكفايات المهنية المتعلقة بالسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة سلم الكفايات المهنية من حيث الترتيب طبقا لنتائج كل من مقياس الكفايات المهنية وبطاقة الملاحظة، وهو ما يتفق مع دراسة العبد الجبار (١٩٩٨)، في حين احتلت الكفايات المهنية في توظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الثامنة والأخيرة طبقا لنتائج بطاقة الملاحظة وهو ما يشير إلى حاجة المعلمين إلى مزيد من التدريب أثناء الخدمة فضلاً عن توجيه اهتمام أكبر لتجهيزات معمل التربية الخاصة بالبرنامج ليتاح للدارسين فرص أفضل لاكتساب وتطوير كفاياتهم المهنية في هذا الجانب، كذلك احتلت الكفايات المهنية لقياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الأخيرة طبقا لنتائج مقياس الكفايات المهنية وقد يعزى ذلك إلى افتقاد معمل التربية الخاصة بالبرنامج للمقاييس والاختبارات التشخيصية الكافية والتي تتيح تطبيق المعارف النظرية التي اكتسبها الدارسون في هذا الجانب، كما قد يعزى إلى أن هذه الكفايات تعد في سلم الأولويات بالنسبة لأخصائي القياس النفسي بدرجة أكبر من المعلمين.

ومن خلال هذه النتائج يتضح ما يلي:

(١) أن برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة من حيث مساراته التخصصية ومحتواه من المقررات العامة والتخصصية يؤدي إلى إكساب الملتحقين به الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة والتي تمكنه من التعامل الفعال مع طلابه ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٢) أن توافر الكفايات المهنية لدى خريجي الدبلوم العالي في التربية الخاصة من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة وإن كان مؤشرا جيدا على فعالية برنامج الإعداد، إلا أنه ينبغي الإشارة إلى أن العدد الأكبر من خريجي البرنامج لا تتاح لهم فرص الالتحاق بالعمل كمعلمي تربية خاصة في الميدان وهو ما يمثل هدرا لنوعية من المعلمين يؤدي ابتعادها عن الميدان إلى فقدها رصيد الخبرة النظرية والتطبيقية التي اكتسبتها أثناء دراستها في البرنامج.

(٣) أن الاتفاق بين نتائج تطبيق مقياس الكفايات المهنية ونتائج تطبيق بطاقة الملاحظة مؤشر هام على مدى توافر الكفايات المهنية في أبعادها المعرفية والمهارية والوجدانية لدى خريجي البرنامج عينة البحث.

(٤) أن احتلال الكفايات المهنية المتعلقة بالسمات الشخصية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة سلم الكفايات سواء طبقا لنتائج تطبيق مقياس الكفايات المهنية أو نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة يشير إلى أن هذا الجانب حظي بقدر جيد من الاهتمام من قبل القائمين على البرنامج.

(٥) أن احتلال الكفايات المهنية المتعلقة بتوظيف الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الأخيرة في سلم الكفايات كما قيست ببطاقة الملاحظة يشير إلى الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية أثناء الخدمة لصقل وتنمية هذه الكفايات لدى المعلمين خاصة وأهميتها القصوى في تفعيل دور المعلم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يشير إلى الحاجة إلى تطوير معمل للتربية الخاصة بالبرنامج مزود بالمتطلبات الأساسية لتنمية وتطوير هذه الكفايات لدى الدارسين.

(٦) أن احتلال الكفايات المهنية المتعلقة بقياس وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الأخيرة طبقا لنتائج مقياس الكفايات المهنية يشير إلى الحاجة إلى توجيه مزيد من الاهتمام على مستوى التطبيقات العملية للدارسين في تعرف واستخدام بعض المقاييس التشخيصية في الميدان.

رابعا: توصيات ومقترحات البحث: في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

(١) الاهتمام الكبير ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى مختلف المسارات قبل الخدمة بما يستهدف تزويدهم بالكفايات المهنية الأساسية على نحو يواكب التطورات المستحدثة في الميدان.

(٢) توجيه اهتمام فائق لبرامج تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة للإرتقاء بمستوى أدائهم من خلال تلبية احتياجاتهم التدريبية المتعددة والمتجددة.

(٣) ضرورة ارتكاز برامج تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة على احتياجاتهم التدريبية الفعلية.

(٤) ضرورة إجراء المزيد من البحوث حول الكفايات المهنية التي يحتاجها المعلمون في مجال التربية الخاصة وذلك بتناول الكفايات التخصصية لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

١. البحيري، عبد الرقيب (٢٠٠٣): "إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء تحديات الألفية الثالثة: قضايا هامة"، **مؤتمر أعداد المعلم للألفية الثالثة ٩ – ١١ مارس ٢٠٠٣**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٢. التل، أمل (١٩٨٨): **الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي المعاقين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٣. جمال الدين، نجوى (٢٠٠١): التخطيط لإعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني، **مجلة التربية والتنمية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، السنة العاشرة، العدد الخامس والعشرون،١ – ٥٠.

٤. الخطيب، جمال و الحديدي، منى (٢٠٠٣): **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٥. دبيس، سعيد (١٩٩٣): المهارات اللازمة لمعلمي الصم فى مدينة الرياض. دراسة استطلاعية، **المجلة العلمية بكلية الآداب**، جامعة المنيا، العدد الأول، المجلد الحادي عشر.

٦. الرشيدي، خالد ؛ شبل، عصام (٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبي توليفي أثناء الخدمة على تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للصم بالمرحلة المتوسطة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة المنوفية،السنة الرابعة والعشرون، العدد الأول.

٧. الرفاعي، طاهرة (٢٠٠٥): تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوى الإعاقة السمعية في محافظة عدن، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة**، كلية العلوم التربوية، عمان، الجامعة الأردنية.

٨. السباعي، خديجة (٢٠٠٤): الكفايات اللازمة للمعلم في ظل نظام دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، **المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"**، القاهرة، جامعة عين شمس من ٢١ – ٢٢ يوليو ٢٠٠٤، ٢٣٧ – ٢٧٤.

٩. سمية، الشمايلة (٢٠٠٥): **تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوى صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٠. السويدي، أحمد و على، ضحى (١٩٩٢): الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة فى دولة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**،السنة الأولى، العدد الأول.

١١. طعيمة، رشدي (٢٠٠٦): **المعلم،كفاياته–إعداده –تدريبه**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٢. العبد الجبار، عبد العزيز (١٩٩٨): دراسة الكفايات اللازمة لمعلمى التلاميذ المعاقين سمعيا. أهميتها ومدى توافرها لديهم، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد الثاني والعشرون، (جزء٣)، ٤٧–٨٧.

١٣. محمد، عبد العليم (٢٠٠٢): الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي العلوم للمدرسة الشاملة، **مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين**: تحديات الواقع وآفاق المستقبل، المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٥٠–٦٧.

١٤. الغرير، أحمد (١٩٩١): **الكفايات التربوية لمعلمي التلاميذ المعاقين عقليا في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٥. فراج، عثمان (١٩٩٨): إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الواحد والعشرين، **المؤتمر العربي للاتحاد النوعي للهيئات العاملة في رعاية الفئات الخاصة**، ٨–١١ نوفمبر ١٩٩٨، القاهرة.

١٦. نويران، جاسر (١٩٩٣): **أثر برنامج تدريبي مقترح على كفايات معلمي التربية الرياضية في التعامل مع الطلبة المعاقين حركياً في المدارس الحكومية في محافظ إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٧. الوكيل، حلمي و المفتي، محمد (١٩٩٢): **أسس بناء المنهج وتنظيماته**، القاهرة، دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

18. Blanton,L., Sindelar,P., Correa,V. (2006).Models and measures of beginning teacher quality, **Special Education**, 40(2), 115-127.

19. Dingle,M., Falvey,M., Givner,C., & Haager,D.,(2004). Essential special and general education teacher competencies for preparing teachers for Inclusive Settings, **Issues in Teacher Education**,13(1),35-51.

20. Endorsement Competencies for Deaf Education P-12, 2007 Standards for Deaf Education.Online: http://www.k12.wa.us/certification/profed/2007Standards/Deaf Education. PDF.

21. Erbas, D., Tekin-Iftar, E., and Yucesoy, S., (2006). Teaching special education teachers how to conduct functional analysis in natural settings, **Education & Training in Developmental Disabilities**, 41(1), 28-36.

22. Hasanbegovic, H., (2008). Competences of experts in integrative processes of deaf education, **The Journal of International Social Research**, 1(5), 371 – 378.

23. Kaufman, R.S. et al. (2003). Improving the sensitivity and responsibility of pre-service teachers toward young children with disabilities. **Topics in Early Childhood Special Education**,23(3) , 151-163.

24. Lambe, J.,(2007).Student teachers, special needs and inclusion education: Reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. **Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy**, 33(3), 359-377.

25. Luckner, L., (1991). Skills needed for teaching hearing impaired adolescents, American Annals of the Deaf, 136(5), 422-426.

26. Luckner, L., Muir, G., Howell, J., Sebald, A., and Young, J., (2005). An examination of the research and training needs in the field of deaf education, American Annals of the Deaf, 150(4), 358-368.

27. Petscher, E.S. & Bailey, J.S. (2006). “Effects of training, prompting, and self-monitoring on staff behavior in a classroom for students with disabilities”, Journal of Behavior Analysis. **Journal of Applied Behavioral Analysis**,. Summer; 39(2): 215–226.

28. Proposed Competencies for Special Education Teachers Working with Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) – Working Draft , Minnesota Autism Project (2003).Online: http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf

29. Seonjin ,S., Brownell,M., Hirsch,E., (2004).Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages,what should policymakers consider?, **Journal of Special Education**, 38(1). 1 56-61

30. UNESCO (2005): http://portal.unesco.org/education/ United, Nations Decade of Education for Sustainable.

31. Viadero, D (2006).Teacher licening debate found to echo in Asia: Comparison of training and Certification Cites Patterns and Parallels, **Education Week**, 25(33), 10-25.

32. Wasbum-Mosel, L., (2006). Preparing special educators for secondary positions, **Action in Teacher Education**, 27(3) 29-

* * *

practice approved by the Board of pupils with special needs (Unpublished doctorial dissertation). College of Graduate Studies, University of Jordan.

- Al-Suwaidi, A. & Ali, D. (1992). Training needs and priorities among male and female special education teachers in Qatar. *Journal of Educational Research Center,* the University of Qatar, 1st year, No.1 .
- Tu‘aima, R. (2006). *The teacher: competencies, preparation and training.* Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Wakeel, H., & Al-Mufti, M. (1992). *Principles of building and organizing the curriculum.* Cairo: Dar Al-Kitab Al-Jam‘i.

* * *

- Al- Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (2003). *Curriculum and teaching methods in special education*. Kuwait: Al-Falah bookstore for Publishing and Distribution.
- Muhammad, A. (2002). The educational competencies needed for the science teachers in the comprehensive school. *Special Education Conference in the 21st century: Reality challenges and future prospects, 6th Scientific Conference*, College of Education, University of Minya, pp. 50-67 .
- Nueran , J. (1993). The impact of proposed training program on the efficiencies of physical education teachers in dealing with the physical handicapped students in public schools in Irbid (Unpublished master's thesis). College of Graduate Studies, University of Jordan.
- Al-Rashidi, K., & Shibl, E. (2009). The impact of a synthesis training program during the service on the development of teaching competencies for the science teachers of the deaf in the intermediate school. *Journal of Educational and Psychological Research*, College of Education, University of Menoufia, the 24th year, No.1.
- Al-Rifa‘i, T. (2005). Evaluation of essential competencies for teachers of people with hearing disabilities in the governorate of Aden. *Workpaper submitted to the Conference of Special Education*, College of Education, Jordan University, Amman.
- Al-Seba‘i, K. (2004). The essential competencies for the teacher under the system of integrating people with special needs in ordinary schools. *The 16th Scientific Conference: "Forming the Teacher",* Ain Shams University, Cairo, July 21-22, 2004, 237-274.
- Al-Shamaylah, S. (2005). *Evaluation of the competencies of the teachers of students with learning disabilities in light of the standards of professional*

List of References:

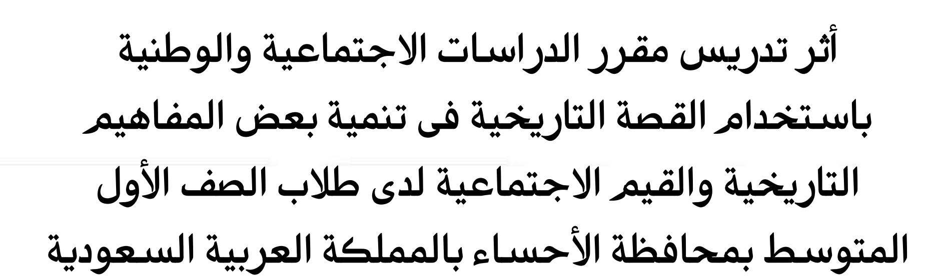
- Al-Tal, A. (1988). *Essential basic competencies for teachers of the disabled people* (Unpublished master's thesis). College of Graduate Studies, University of Jordan.
- Al-Abduljabar, A. (1998). Study of the essential competencies for teachers of hearing impaired pupils: Its importance and availability. *Journal of the College of Education*, Ain Shams University , (22), part 3, 47- 87.
- Al-Buhairi , A. (2003). Special education teacher preparation in the light of the challenges of the third millennium: Important issues. *The Conference of teacher preparation for the Third Millennium,* March 9-11, 2003, College of Education, University of the United Arab Emirates.
- Dubies, S. (1993). The Essential skills for teachers of the deaf in Riyadh: An exploratory study. *The scientific journal of the College of Arts*, Minia University, (1), Vol. 11.
- Farraj, O. (1998). *Preparing and training of the working team in the field of disability in the Arab world for the 21st century. The Conference of Arab Qualitative Union for the Working Bodies in the Special Needs Care*, 8-11 November 1998, Cairo.
- Al-Ghurair, A. (1991). The educational competencies of the teachers of mentally handicapped students in Jordan (Unpublished master's thesis). College of Graduate Studies, University of Jordan.
- Jamal Al-Din, N. (2001). Planning for the preparation of Special Needs teacher in Egypt in light of the recent developments and the reality of the field. *Journal of Education and Development*, the Arab Center for Education and Development, the 10th year, (25), 1-50.

The Efficiency of the Educational System of the Program of High Diploma in Special Education at King Abdulaziz University in the Light of Professional Competencies

Prof. Dr. Abdulhai Ibn Ahmad Al-Subaihy
Professor of Curriculum and Teaching Methods, Educational Graduate Program, King Abdulaziz University
Dr. Khalid Ibn Muhammad Al-Rashidy
Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of special needs students Institute of Educational Studies and Research, Cairo University Educational Graduate Program, King Abdulaziz University
Dr. Hussein Ibn Abdulmajeed Al-Najjar
Associate Professor of Special Education "Learning Disabilities" Educational Graduate Program, King Abdulaziz University

Abstract:

The current research aims to assess the efficiency of the educational system of the program of high diploma in special education through identifying the professional competencies gained by graduates who work as teachers in the special education institutes and programs. The research team has developed a list of professional competencies that should be available in the special education teachers, a scale to determine the availability of the professional competencies in the special education teachers in the cognitive and affective domain, and a performance observation checklist to determine the professional competencies of the special education teachers in the Psychomotor domain. The research sample consists of (44) graduates of High Diploma in Special Education working as teachers in special education institutes and programs in Jeddah, Makkah, Taif, and Allayth in the tracks of hearing impairment, mental disability, learning disabilities, emotional disturbance and autism disorder, and visual impairment. Through the statistical treatment and analysis of results using the analysis of variance (ANOVA) and (T) test of the same sample, the results of research reveals that the graduates of High Diploma in Special Education in all tracks have a high level of cognitive and affective professional competencies since (T) calculated value is (54.71), with significance level less than 0.005, and average of (2.5176) degrees out of (3) degrees as measured by the scale of professional competencies. Professional competencies in the Psychomotor domain is also available very significantly as measured by the performance observation checklist since the calculated value of (T) is (45.655) which is larger than the tabular value of (T), with significance level less than 0.005, and average of (2.0493) degrees out of (3) degrees. The results also shows that professional competencies related to personal characteristics of special education teachers ranks first according to the results of professional competencies scale and performance observation checklist, whereas the professional competencies in using educational methods and technological innovations in teaching students with special needs ranks eighth and the last according to the results of the performance observation checklist. Moreover, the professional competencies of measuring and assessing students with special needs ranks last according to the results of professional competencies scale.



أثر تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية باستخدام القصة التاريخية فى تنمية بعض المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية

د . عادل إبراهيم عبد الله الشاذلي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الأزهر



أثر تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية باستخدام القصة التاريخية فى تنمية بعض المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية

د . عادل إبراهيم عبد الله الشاذلي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الأزهر

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تنمية بعض المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط باستخدام القصة التاريخية ، وقام الباحث بتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية لمعرفة مدى توافر المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية فيه ٠

وأشارت نتائج التحليل إلى أن وحدة " حياة النبي في مكة " بلغت نسبة المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية فيها ٣١,٥% ، وفى وحدة " حياة النبي في المدينة "بلغت ٣٢,٥% ، وفى وحدة الخلفاء الراشدين بلغت ٣٦% ، ومن هنا نجد أن المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية اختلفت من وحدة إلى أخرى ، بل اختلفت من موضوع إلى موضوع آخر داخل الوحدة ٠

وقام الباحث بإعادة صياغة وحدة الخلفاء الراشدين باستخدام أسلوب القصة التاريخية ، وتم تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية ومقياس القيم الاجتماعية على عينة عشوائية من طلاب مدرسة لبيد بن ربيعة بمدينة الهفوف ، بلغ عددها (٨٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم التاريخية لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مقياس القيم الاجتماعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية ٠



مقدمة:

يشهد العالم اليوم إنتاجا معرفيا نتيجة التطور المتسارع في شتى المجالات، مما أفرز الكثير من الحقائق والمعارف التي شكلت تحديا أمام الأنظمة التعليمية ووسيلتها المناهج التعليمية، وعلى رأسها مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، لما تتميز به من طبيعة تراكمية للمعارف.

ولذلك أصبح تطوير التعليم باعتباره أحد الركائز الأساسية في تطوير المجتمعات ومواجهة التغيرات أمراً ضروريا، حتى تستطيع الدول مواجهة تلك التغيرات. وقد شهدت هذه السنوات نتيجة التغيرات التي حدثت في المجتمع، تطويراً في عناصر المنظومة التعليمية بما فيها من إستراتيجيات وأساليب تدريس بغية الوصول إلى أكثرها ملاءمة، وبالتالي فالعبء الأكبر داخل هذه المنظومة يقع على المعلم، الذي يواجه تحديا حقيقيا يتمثل في قدرته على توجيه التعلم ورعايته، بحيث يجعل المتعلم مشاركا إيجابياً فيه وساعيا لتحقيق ذاته، ويعيد لعملية التعلم طبيعتها، فتصبح عملية لها قيمتها لدى المتعلم، قادرا فيها على العطاء والمشاركة.

والتاريخ كأحد العلوم الإنسانية يسهم بما له من طبيعة وإمكانيات متعددة في إعداد جيل من النشء ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث يتضمن هيكلا من المفاهيم التي تجسد حقائق ومعارف التاريخ، ينبغي على المتعلم الإلمام بها، فهو من المواد الدراسية التي لها دور كبير في تكوين شخصية الناشئة، بما يهيئه من معلومات ومواقف تساعد على إيجابية التعلم وسعيه لتحقيق ذاته، وبما يوفره له من حقائق تجرى في المجتمع سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً. (محمد السكران، ١٩٨٩، ص١٢١)

فمنهج التاريخ يهدف إلى إكساب المتعلم المفاهيم والحقائق والاتجاهات التي تتصل اتصالا مباشراً بالمجتمع الذي يعيش فيه، من خلال فكرة صحيحة عن تطور مجتمعه، فهى مادة لها طبيعتها الخاصة

التي ينبغي مراعاتها في بناء مناهجها، وأساليب تدريسها، حتى يستطيع المتعلم الاستمرار في دراستها بسهولة ويسر ويتمكن من استيعاب المفاهيم الأساسية للمادة، وما يرتبط بها من مفاهيم فرعية وإدراك طبيعة العلاقة بينها وتنمو لديه الاتجاهات الايجابية نحو دراسة مادة التاريخ (أشرف عبد اللطيف،٢٠٠٢،ص٣)

وعلى الرغم من الإيجابيات التي تتصف بها هذه المادة ، إلا أنها بحكم ما يتبع في تدريسها من طرائق وأساليب تدريس بعدت هذه المادة عن هذه الايجابيات ويرجع ذلك الى طبيعة المادة التي تبدو جافة، يجعلها دائما من المواد الدراسية غير المرغوب في دراستها، حيث ان مفاهيمها تبدو جافة، بعيدة عن مدارك المتعلمين وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة على الجمل ١٩٩٢، محمد السيد ١٩٩٧، يحي عطية ١٩٩٨، عادل الشاذلي ٢٠٠٢.

ومن هنا جاءت فكرة التركيز على تعلم المفاهيم التاريخية كأحد الحلول على جفاف مادة التاريخ، وأصبحت فكرة تعلم المفاهيم التاريخية احد الأهداف الرئيسة لمناهج التاريخ، اذ يحقق تعلمها فائدة كبيرة للمتعلم، فهي تساعد على التفسير والتخطيط والتنبؤ، فالمتعلم في هذا العصر لا يحتاج إلى معارف وحقائق بقدر ما يحتاج إلى مستوى التمكن باستخدام ما لديه من مفاهيم في المواقف الجديدة، فالحقائق والمعلومات يمكن أن نتعلمها من خلال السرد والتذكر، على أن العملية يجب ألا تكون هدفاً في حد ذاتها، وإنما الهدف الكامن من وراء هذا كله هو تعلم طرائق تكوين المفاهيم وتطبيقها في المواقف التي لم يسبق معرفة شيء عنها (أحمد اللقانى،١٩٩٧،ص١٢٠).

ولعل ذلك يتفق مع دراسة عبد الرحمن الشعوان (١٩٩٦) من أن تعلم مفاهيم التاريخ يشكل ضرورة كبيرة حتى يتعلم التلاميذ بصورة سليمة، حيث يمثل المفهوم هدفاً أسمى في العملية التعليمية، لأنه يعتبر أساساً في تكون التعميمات والمبادئ، كما أنها تساعد على توظيف الخبرات التعليمية بصورة جيدة.

ولعل كثيراً من مظاهر الخلل التي تعترى حياة بعض الشعوب في الوقت الحاضر كالعنف،وانتشار الجريمة، وتعاطى المخدرات إنما يعود بالدرجة الأولى إلى غياب القيم، وقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تأصيل القيم لدى أبناء المجتمع في العصر الحالي، والتي أصبحت فيه هذه المجتمعات منفتحاً بعضها على بعض فيما يسمى بعصر الأقمار الصناعية والذي أدى إلى تغير كثير من الثوابت والمعتقدات.

ويشير الواقع الراهن إلى أن تعلم القيم في بلادنا يمر بأزمة عاصفة، وفضلا عن غياب الوعي بأهمية تدريس القيم، فإن هناك تناقضاً صارخاً بين مؤسسات بناء الإنسان ينم عن غياب تصور كلى واضح لبناء الإنسان العربي (عبد الفتاح حجاج، مصطفي موسى، ١٩٩٨، ص١٦).

وهناك كثير من المقررات الدراسية إذا أحسن إعدادها، وتحديد أهدافها بدقة يمكن أن تؤدى دوراً إيجابياً في تأصيل القيم لدى التلاميذ بإكسابهم هذه القيم وتنميتها لديهم، حيث يلاحظ أن العناية في التعليم موجهة إلى الجانب المعرفي بالإضافة إلى الجانب المهارى، أما الجانب الوجداني فقد أهمل إلى درجة تجعلنا نقول إن تعليم القيم صار فريضة غائبة في نظم التعليم الحالية وإنها غائبة –أيضا– في معظم محاولات التطوير التي تقوم بها الجهات المعنية (أحمد المهدي عبد الحليم،١٩٩١، ص٢١).

وقد لاحظ الباحث من خلال إشرافه على بعض مجموعات التربية العملية في محافظة الأحساء ومن خلال احتكاكه بالمعلمين، لاحظ أن الاهتمام ينصب على الجانب التحصيلى ممثلا في حفظ واستظهار التلاميذ للحقائق والمعلومات والمفاهيم مع تقصير واضح في الجانب الوجداني بما يشمله من ميول واهتمامات وقيم، وذلك على الرغم من التأكيد المستمر على أهمية هذا الجانب، ويظهر ذلك جلياً في أهداف مادة الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

وبالنظر إلى واقع تدريس مادة التاريخ في المدارس يلاحظ أن المعلمون لا يزالون يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس، مما جعل تعلمها يتسم باللفظية والإلقاء، فانعكس ذلك على الطلاب، وأصبحوا في معظم الحالات سلبيين، كما أن المعلمين لا يهتمون باستخدام أساليب تدريس حديثة،مما جعل المتعلمين يشعرون بالملل والنفور من دراسة مادة التاريخ، لأنها أصبحت جافة يجد المتعلمون صعوبة في فهمها، واستيعاب المفاهيم التاريخية، وطريقة التدريس من أهم العوامل المؤثرة في فهم الطلاب إيجاباً وسلباً فمن المهم إعادة النظر فيها للارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ، وتنمية ميولهم واستعداداتهم.

ولعل من أهم الأساليب التي تؤدي إلى التشويق والإثارة أسلوب القصة التاريخية، وتعتبر القصة التاريخية من النشاطات الأكثر انتشاراً في المدرسة ويقبل المتعلمون عليها لا سيما في المرحلة الابتدائية والمتوسطة على قراءتها في حصة النشاط، في أثناء وقت فراغهم ، أو في مركز مصادر التعلم، ويعود هذا الإقبال لما يجدونه في قراءة القصة من متعة وفائدة، إضافة إلى مخاطبة القصة لعواطفهم، وملاءمتها لميولهم.(أحمد اللقانى، وبرنس رضوان، ١٩٨٤،ص١٦)

وقراءة القصة تحقق العديد من الأهداف التربوية لدى التلاميذ مما يجعل الحاجة ماسة فعلا لإتاحة الفرصة لهم لقراءة القصص التي يحبونها كلما كان ذلك ممكناً.

والقصة أسلوب ملائم لتأكيد المفاهيم المرغوبة، وترسيخ القيم المعنوية لدى المتعلمين، وذلك عن طريق استثارة مشاركتهم العاطفية لنماذج السلوك التي تقوم القصة بتقديمها، والمواقف التي تصورها.

ولذا فإن الدراسة الحالية ستحاول استخدام أسلوب القصة بهدف تنمية تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية التي يتضمنها مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

ومما يدعم هذه المشكلة قيام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بلغ عددها (٤٠) طالباً بمدرسة أبى بكر الصديق بمحافظة الأحساء، وذلك بهدف التعرف على اكتساب التلاميذ للمفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب اللذين حصلوا على على أقل من (٥٠%) بلغ عددهم ٢٩ طالباً أي بنسبة (٧٢%) من جملة طلاب العينة الاستطلاعية، ويشير هذا إلى أن هناك انخفاض في مستوى طلاب الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة البحث في ضعف اكتساب المفاهيم التاريخية وغياب القيم الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ويمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيسى التالي:

كيف يمكن تنمية المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما المفاهيم التاريخية التي ينبغي توافرها في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط؟

٢- ما القيم الاجتماعية التي ينبغي توافرها في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط؟

٣- ما فاعلية وحدة (الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم) في تنمية المفاهيم التاريخية باستخدام القصة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

٤- ما فاعلية وحدة (الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم) في تنمية القيم الاجتماعية باستخدام القصة لدى طلاب صف الأول المتوسط؟

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

قياس فاعلية استخدام أسلوب القصة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية بعض المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث فيما يلي:

- الكشف عن أثر استخدام القصة في تنمية بعض المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية.
- إعداد بعض موضوعات وحدة (الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم) في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط باستخدام القصة، وهذا يقدم نموذجاً يمكن أن يحفز به معلم التاريخ في التدريس.
- تزويد القائمين على تدريس التاريخ في إدارة التعليم بمحافظة الأحساء بأدوات مناسبة لتنمية المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية، مما يساعد على تطوير تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

الحدود الموضوعية: تم إعادة صياغة موضوعات وحدة (الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم) من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وذلك لوفرة المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية في الوحدة.

الحدود المكانية: تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط من مدرسة لبيد بن ربيعة المتوسطة بمدينة الهفوف بمحافظة الأحساء.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال شهر جمادى الآخرة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٣هـ.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي للمفاهيم التاريخية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المجموعة التجريبية و طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدى لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس القيم الاجتماعية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)بين طلاب المجموعة التجريبية و طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس القيم الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح الاختبار البعدى.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى في مقياس القيم الاجتماعية لصالح القياس البعدى.

أدوات البحث:

يستخدم البحث الحالي الأدوات التالية:

- إعداد اختبار المفاهيم التاريخية لطلاب الصف الأول المتوسط.
- إعداد مقياس القيم الاجتماعية لطلاب الصف الأول المتوسط .

مواد المعالجة:

إعادة صياغة موضوعات وحدة (الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم) باستخدام القصة في ضوء طبيعة المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية المستهدف تنميتها.

منهج البحث: يستخدم البحث:

المنهج التجريبي لتحديد فاعلية وحدة (الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم) باستخدام القصة التاريخية لتنمية المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية بالإضافة إلى الطريقة السائدة في المدارس والمقارنة بينهما من خلال نتائج التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مصطلحات البحث: فيما يلى عرض لأهم المصطلحات التالية:

المفهوم التاريخي: يعرفه عطية هجرس (٢٠٠٠م) بأنه تصور عقلي يعطى اسماً أو رمزاً ليدل على ظاهرة أو حدث معين ويتم تكوينه عن طريق جميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة أو الحدث.

ويعرفه الباحث: بأنه تصور عقلي لعلاقات بين أحداث أو أشياء أو حقائق مكونة لطلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة الأحساء من خلال الخصائص المشتركة لتلك الأحداث أو الأشياء أو الحقائق ويعبرون عنه بكلمات محددة ودقيقة.

القيم الاجتماعية:

يعرفها (ضياء زاهر) بأنها " محصلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصية مع متغيرات اجتماعية وثقافية معينة وأنها محدد أساسي من المحددات الثقافية للمجتمع " (ضياء زاهر،١٩٩٦، ص٢٨).

وعرفها اللقانى وآخرون: بأنها معتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف يعتز بها الفرد بعد أن يختارها دون غيرها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى فهي موجهات أو محركات للسلوك الانســـــانى وليست أشياء مادية، ولكنها معايير

للسلوك يختارها الفرد ويوافق عليها ويوقن بها ويلتزم ويعيش بمقتضاها ويحافظ عليها (أحمد حسين اللقانى وآخرون، ١٩٩٠، ص ١٦٧).

ويرى الباحث أن القيم الاجتماعية هي عبارة عن مفاهيم أو حقائق أو مبادئ وردت في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بصورة مباشرة وغير مباشرة تنظم وتوجه سلوك التلميذ في المواقف الاجتماعية تجعله يصدر أحكاما علي الأشياء بأنها مرغوب فيها وغير مرغوب فيها.

الإطار النظري والفلسفي للبحث:

أولا: المفاهيم التاريخية: يعد تعليم المفاهيم من أهم الأهداف التربوية في جميع مستويات التعليم ولذلك يعمل المعلمون وخبراء المناهج في دأب ومثابرة لتحديد المفاهيم التاريخية التي يتعلمها التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة، بل إنهم يبذلون جهودا كبيرة لتطوير المواد التي تكفل لهم النجاح في تعليم المفاهيم.

وتتعدد تعريفات المفهوم التاريخي إلى تعريفات عدة منها:

تعريف **(أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، ١٩٩٦، ص ١٧٢)** بأنه تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمع فئات مختلفة.

وتعريف **(زكريا الشربيني، يسريه صادق، ٢٠٠٠، ص ٣)** بأنه سلسلة من الاستدلالات تشير إلي مجموعة من الخصائص الملاحظة لشيء أو حدث يؤدي إلى تحديد فئة معينة تستتبعها استدلالات إضافية من خصائص غير ملحوظة.

ويعرف الباحث المفهوم التاريخي: بأنه تصور عقلي يقوم على إيجاد علاقات بين الأحداث والأشياء يكونه لطلاب الصف الأول المتوسط من خلال خصائص مشتركة بين الأشياء والأحداث والحقائق و يعبرون عنها بكلمات واضحة ومحددة بعينها.

تصنيف المفاهيم التاريخية: تتميز الدراسات الاجتماعية –خاصة التاريخ– باشتمالها على العديد من المفاهيم التي تعتبر مكوناً أساسياً في البنية المعرفية وتتعد

المفاهيم من حيث نوعها كما تختلف فيما بينها باختلاف المصدر والطريقة التي يتم بها المفهوم، ونذكر بعض التصنيفات التالية:

التصنيف الأول: تصنيف **(سليمان الجبر و سر الختم: ١٩٨٣، ص ص ٤٤-٤٥)**

تتضمن الدراسات الاجتماعية الأنواع التالية من المفاهيم:

١- مفهوم إدراكي، وهو أكثر المفاهيم تحديداً أو دقة، ويشمل المفاهيم التي تنطبق على أفكار خاصة، ومواقف وأزمنة، أو مجموعة من المعلومات، ومن أمثلته مفاهيم: استعمار- حكم وراثي.

٢- **مفهوم تجريدي**، يمكن تنميته من خلال المعلومات الأولي والأخيرة، ويتألف من مفاهيم جامدة، ومن أمثلته: جيل.

٣- **مفهوم حالي**، حسب الحالة التي تتركب منها خصائصه، ويتألف من مفهومين:

- مفاهيم منفصلة، مثل مفهوم السلالة.

-مفاهيم مندمجة، مثل مفهوم ثورة .

٤- **المفاهيم الوظيفية**، مثل: الوزارة، **والمفاهيم القيمية**، مثل: التعاون – الولاء.

التصنيف الثاني: **تصنيف(جودت سعادة، جمال اليوسف،١٩٨٨،ص ٣٢٢)**

تتضمن الدراسات الاجتماعية الأنواع التالية من المفاهيم:

١- مفاهيم الوقت،وهي مفاهيم معقدة ومجردة، وكثير منها غير محدد، بل تحتمل التفسيرات المتعددة، مثل مفهومي: عهود الآباء، العصور الحديثة.

٢- مفاهيم المكان، وهي تشبه في تعقيدها مفاهيم الوقت، ويكثر استخدامها في الجغرافيا بصفة خاصة مثل مفهومي: خطوط الطول – دوائر العرض.

٣- مفاهيم جديدة، وهي قد ظهرت حديثا، مثل مفهومي: دولة نامية – مساعدات أجنبية.

التصنيف الثالث: **تصنيف (أحمد حسين اللقاني:١٩٩٠،ص ٢٤٤)**

تتضمن الدراسات الاجتماعية الأنواع التالية من المفاهيم:

١– **مفاهيم مادية**، تعد أسهل أنواع في العملية التعليمية، ومن أمثلتها: نهر– بحر.

٢– **مفاهيم مجردة**، أكثر صعوبة من النوع الأول، وتكمن صعوبتها في أن معانيها تذهب لأبعد من الخبرات أو الملاحظات المباشرة، ومن أمثلتها: ديمقراطية – عدالة.

ويرى الباحث أن المفاهيم تصنف إلى تصنيفات عدة هي:

١– مفاهيم تاريخية.

٢– مفاهيم جغرافية.

٣– مفاهيم سياسية.

٤– مفاهيم اجتماعية.

٥– مفاهيم اقتصادية.

وفي ظل التصنيفات السابقة يمكن القول بأن المفاهيم التاريخية أكثر أنواع مفاهيم الدراسات الاجتماعية جفافاً وجموداً، نظراً لارتباطها بالصورة العقلية، مما يتطلب جهودا كبيرة وإعداداً خاصاً للعمل على تنميتها لدى المتعلمين على مختلف المراحل التعليمية.

أهمية تعلم المفاهيم في التاريخ:

يعد تعلم المفاهيم على المستوي التربوي من أهم التحديات التي تواجه العاملين في تدريس التاريخ ، حيث إن هذا يقتض تغييراً في أهداف التربية من الحفظ والاستظهار إلى الفهم والإبداع نظراً للتغير الهائل في شتى نواحي الحياة.

وانطلاقا من طبيعة التاريخ ومفاهيمه وأهدافه اتجه المتخصصون والدارسون نحو الاهتمام بتدريسه، وذلك من خلال تطوير طرق تدريسه، وزيادة الوقت المخصص لتدريسه، فبرزت دراسات وبحوث عديدة تدور في فلك مفاهيمه التي تمثل عصب الإلمام به من خلال المادة الدراسية.

وتعلم المفاهيم في التاريخ ذو أهمية كبيرة للتلاميذ، فهي تؤدى إلى الإسهام الفعال في تعلمهم بصورة سليمة، كما تساعدهم على التعامل بفاعلية مع المشكلات

الطبيعية والاجتماعية للبيئة، وذلك عن طريق تحليلها إلى أجزاء يمكن التحكم فيها، كما تساعد على التقليل من ضرورة إعادة التعلم، وفي حل صعوبات التعلم خلال انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر ومن صف إلى صف آخر، وفي تنظيم الخبرة العقلية، وتسهم في مساعدة التلاميذ على البحث عن معلومات وخبرات إضافية (محمد السيد ١٩٩٩،ص ٢٤).

وقد اتفق كل من" يحي عطية،وفاطمة حميدة " على أهمية التاريخ كمادة دراسية لها قيمتها وفائدتها التربوية التي لا يمكن إغفالها أو الإقلال من شانها، حيث تساهم تلك المادة مع غيرها من المواد الدراسية في تحقيق أهداف التربية بما تمتلكه من خبرات تساعد الفرد على أخذ العبر والعظات من التاريخ، وكذلك لها دورها المتميز في تعلم المفاهيم وتنميتها وإكسابها للتلاميذ بصورة جيدة ٠(عبد الحليم محمد،٢٠١١، ص ٢٤).

وتعد المفاهيم التاريخية عصب مفاهيم الدراسات الاجتماعية لأنها منبثقة من أهمية مادة التاريخ وبالتالي فإن تنميتها لدى المتعلم يعنى إلمامه بعصب مادة التاريخ كأحد أهم المواد الدراسية في إعداد المواطن الصالح، ومن ثم فان مادة التاريخ تعد من المواد الدراسية التي تشكل دوراً فعالاً في تنمية وتعلم المفاهيم التاريخية.

وقد أوصى عبد الرحمن الشعوان (١٩٩٩) بضرورة إعادة النظر في المفاهيم التاريخية التي تقدم للتلاميذ بحيث تعطى لهذه المفاهيم أهمية خاصة، وذلك من منطلق أهمية دراسة التاريخ في حياة الأفراد.

دور معلم التاريخ في تنمية المفاهيم التاريخية:يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وذلك من خلال دوره الفعال في بناء جيل المستقبل وتحديد جودة حياة الأمة، ومعلم التاريخ له دور فعال في تشجيع التلاميذ على اكتشاف معانى ودلالات ما يتعلمون، مما يساعد على نمو التلاميذ وتقدمهم في المستويات العقلية العليا نحو البحث والتقصي.

ولمعلم التاريخ دور هام في تنمية المفاهيم يمكن تلخيصه فيما يلى:

- تحديد المفاهيم المراد تدرسها للتلاميذ، ثم يتعرف على ما يعرفه التلاميذ حول تلك المفاهيم، ثم يخطط للخبرات التي يمكن أن توسع من فهم التلاميذ لتلك المفاهيم.

- يستخدم المفاهيم كوسيلة هامة في تحديد الأهداف التعليمية، ووسائل تقويمها، حيث يمكن أن تسهم في بناء أهداف معرفية سلوكية، ومن ثم يمكن تقويمها ومعرفة ما تحدثه في سلوك المتعلم

- العمل على إزالة المعاني الخاطئة لدى التلاميذ حول بعض المفاهيم التاريخية واستبدالها بالمعاني الصحيحة.

- توفر المفاهيم لدى التلميذ يجعله يحسن استخدام المحتوى، فإذا لم يكن المحتوى معدا لتنمية المفاهيم استطاع المعلم أن يطوعه لهذا الغرض، وكذلك بالنسبة لطريقة التدريس، والعكس يمكن أن يكون صحيحا، فالمعلم القادر على تنمية المفاهيم التاريخية يستطيع أن يوظف الطريقة والوسيلة والأنشطة التعليمية لصالح تربية وتنمية المفاهيم في المادة الدراسية.

- كما يتمثل دور معلمي التاريخ في أن يقوموا بتدريس المفاهيم التاريخية للتلاميذ في جميع الصفوف الدراسية، لأن الطلاب هم الذين يكبرون وينمون ليصبحوا مواطنين ذوي أصول ثقافية معينة، وأيضا لديهم معرفة بالمفاهيم والمهارات وكل ذلك لا يتم إلا بالقراءة الناقدة والتحليل والتفسير، وهذا يساعد المعلم بدوره على تعليم وتعلم المفاهيم في جميع مراحل التعليم المختلفة.

وبناءً عليه فإن المفاهيم تمكن الشخص من التعلم والتمييز وتسمية الأشياء بمسمياتها المناسبة بحيث يستطيع نقل أفكاره إلى الآخرين.وبذلك يكون من المفيد تربويا أن يخطط لمناهج التاريخ في المراحل التعليمية بحيث تعطى أهمية للمفاهيم في محتواها، وكذلك في طريقة التدريس.

القصة التاريخية، مفهومها، وأهميتها:

مفهوم القصة:

تعرف القصة بأنها: هى لون من ألوان النثر الأدبى تتناول جوانب الحياة المختلفة، منها ما هو واقعى ومنها ما هو تمثلى تستوفي جوانب العمل الدينى ومقوماته من فكرة رئيسة وبناء وحبكة وبيئة زمانية ومكانية وشخصيات ولغة وأسلوب تتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق (على الجمل،٢٠٠٥،ص ٤٢٧). ولأهمية القصة تربوياً فقد كثرالحديث عنها في القرآن الكريم. قال تعالي: ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عليك أحسنَ القصصِ بما أوحينا إليك هذا القرآن، وإن كنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الغافلين﴾ سورة يوسف: الآية ٣. وللقصة عناصر أساسية يجب أن تتوافر فيها، ومن أهم هذه العناصر: المقدمة، والموضوع، والشخصيات،والأحداث، والزمان، والمكان، والحبكة القصصية، والعقدة والحل.

وتعد القصة أحد الأساليب التربوية الهامة التي تستخدم في تربية النشء وقد استخدمت منذ أقدم العصور، فاستخدمت في الحضارات القديمة كالحضارة الفرعونية والحضارة اليونانية لأغراض تربوية، وقد برزت أهميتها حين استخدمها القرآن الكريم في مواطن عديدة لما لها من تأثير بالغ في التربية وبث القيم والفضائل الحميدة في نفوس الناس وتربيتهم تربية روحية وعقلية، (على الجمل، ٢٠٠٥، ص ٤٤٢٧) ٠ وتتنوع مجالات القصص، فهناك القصة الدينية، وهناك القصة التاريخية، وهناك القصة الاجتماعية،وهناك قصص المغامرات، والقصص العاطفية، وقصص الخيال العلمي.

أهداف تدريس القصة:

- تنمية قدرات التلاميذ على فهم ما يقرءون وتلخيصه.
- التدريب على مهارات التحدث والإلقاء.
- إثراء الجوانب اللغوية لدى الطلاب.
- تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

- إنماء ثروتهم اللغوية من المفردات والأساليب والصور.
- تنمية مهارات القراءة الصامتة، وخاصة مهارة السرعة في القراءة.
- تنمية القدرة على الخيال والتذوق الفني.
- غرس القيم الخلقية والدينية.
- تنمية جميع جوانب شخصية الطفل (العقلية، والاجتماعية،
- والوجدانية،والدينية).
- صقل الهوايات والمواهب والكفاءات.
- تنمية مهارات البطولة والقيادة لدى التلاميذ.

مراحل تدريس القصة التاريخية:

أ- مرحلة التخطيط لتدريس القصة:

ففي هذه المرحلة ينبغي للمعلم اختيار القصة المناسبة لطلابه ثم يقرأ هذه القصة قراءة متأنية متعمقة، تستهدف استيعاب أحداث القصة وشخصياتها وبقية عناصرها،ثم يتخيل المعلمُ نَفْسَه أمام تلاميذه، ويأخذ في عرض القصة عليهم، ممثلاً للمعاني بالصوت المناسب والنغمة المناسبة لها، مقلداً لأصوات شخصيات القصة.

ب- مرحلة تدريس القصة:

في هذه المرحلة ينبغي للمعلم ما يلي:

اختيار المكان المناسب لعرض القصة وتهيئته لذلك، وقد يكون هذا المكان هو مسرح المدرسة إن وجد، أو حديقة المدرسة، أو فناء المدرسة، أو حجرة الدراسة إن أمكن تنظيم مقاعدها في نصف دائرة،أو بالشكل المناسب.

يمهد لعرض القصة، كأن يسأل سؤالاً يرتبط بها ويشوق الأطفال إلى الاستماع إليها أو يعرض صورة تحقق الغرض ذاته، أو غير ذلك من أنواع التهيئة المثيرة.

ج - مرحلة ما بعد تدريس القصة:

وهذه المرحلة غاية في الأهمية، برغم أنها مُهْمَلة في الكتابات التربوية وفي الواقع العملي لمعلمينا، وفي هذه المرحلة يتابع المعلمُ تلاميذَه، ليقف على أثر تدريس القصة في أدائهم اللغوي بل في تعاملهم في مواقف الحياة، وأثرها في قراءاتهم، وماذا قرأ الأطفال من قصص بعد نهاية القصة، وحبذا لو سجل التلاميذ ذلك في كراسات خاصة إن استطاعوا. كما أن مرحلة ما بعد القصة تتيح للمعلم فرصة تنمية المواهب الأدبية في أطفاله، والربط بين الدروس اللاحقة وخبرات القصة وَيَحْسُنُ بالمعلم أن يسجل ذلك في ملاحظاته الخاصة.

علاقة القصة بأهداف تدريس التاريخ:

يعد التاريخ أشد المواد الدراسية حاجة إلى استخدام هذا المدخل، فلا تزال الطرق التقليدية هى الطرق السائدة في تدريسه مما جعل التلاميذ لا يدركون قيمته وأهميته بالنسبة لهم، فليس المقصود من تدريس التاريخ أن يعرف المتعلم أكبر قدر ممكن من الحقائق والمعلومات، بل الهدف منه تنمية بعض المهارات لديه بحيث يصبح قادراً على اتخاذ القرارات التي فيها مصلحة مجتمعه، وهنا يتطلب تعليمه عدد من المهارات،مثل تحليل المعلومات، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، ومفاهيم الوقت والزمان والمكان، إضافة إلى المعلومات والحقائق والمهارات هناك أهداف هامة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة التاريخ وهى الأهداف الوجدانية والتي تتمثل في غرس القيم والفضائل الحميدة في نفوس الطلاب. وتلعب القصة دوراً بارزاً في تحقيق تلك الأهداف، سواء أكانت أهدافا معرفية أو مهارية أو وجدانية، فالقصة تبعث الحياة في المادة الدراسية وتزيد من فهمها وتزوده بقدر كبير من الحقائق والمعارف بطريقة مشوقة وجذابة تستهوى التلاميذ وتجعلهم يقبلون على دراستها مما ينمى لديهم الميل نحو المادة الدراسية، وينمى لديهم حب الاستطلاع والدافعية نحو الدراسة (على الجمل، ٢٠٠٥، ص ٤٢٨) ٠

ثانيا:القيم الاجتماعية:

كلمة قيم اجتماعية يصعب تحديد معنى لها يكون موضع اتفاق بين العلماء والمفكرين، وذلك لاختلاف الآراء حول هذا المفهوم مما أدى إلى تعدد تعريفات القيم الاجتماعية،ونذكر منها ما يلي:

تعرفها (فوزية دياب) بأنها " الأحكام التي يصدرها الإنسان على الشيء مهتديا لمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك " (فوزية دياب، ١٩٨١،ص٥١).

كما يعرفها (ضياء زاهر) بأنها " محصلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصية مع متغيرات اجتماعية وثقافية معينة وأنها محدد أساسي من المحددات الثقافية للمجتمع " (ضياء زاهر،١٩٩٦، ص٢٨).

أنوع القيم:

يتفق المهتمون بدراسة القيم على صعوبة تصنيفها وعلى عدم وجود تصنيف شامل لها،

ويؤكد زاهر على استحالة تقديم تصنيف جامع مانع للقيم وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصنيفات، وقد أشار إلى تصنيف سبرينجر الألماني للقيم وهو يتكون من:

١- القيمة النظرية. ٢- القيمة الاقتصادية. ٣- القيمة الجمالية.

٤- القيمة الاجتماعية. ٥- القيمة السياسية. ٦- القيمة الدينية.

ويري "زاهر١٩٩١" أن هذا التقسيم للقيم لا يعنى أن الأفراد يتوزعون عليها، ولكنه يعنى أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفا، ويؤكد زاهر أن هذا التصنيف الذي نال شهرة كبيرة طويلة يصف القيم وفقا لمحور واحد فقط هو " مضمون القيم " ويغفل محاور أخرى يمكن أن تصنف حولها القيم، كما أنه

يتناسى أن القيم مهم كان مصدرها فهى قيم اجتماعية تصنف بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق (ضياء زاهر، ١٩٩١، ص ص ٢٨ –٣١).

مكونات القيم الاجتماعية:

هناك ثلاثة مكونات للقيم هي:

(أ) الجوانب المعرفية، ويتضح هذا الجانب في عملية إدراك الشيء موضوع القيمة التي تميزه وما يتصل بذلك من عمليات عقلية وذهنية وفكرية، مثل التذكر والتصور ويشمل الجانب المعرفي للقيم أيضا المعلومات المرتبطة بموضوع القيمة.

(ب) الجوانب الوجدانية، ويظهر في الشعور العاطفي أو الانفعالي بالميل إلى موضوع القيمة أو النفور منه. فالجانب الوجداني يشير إلى الانفعالات التي يشعر الفرد بها نحو الشيء المتصل بالقيمة.

(ج) الجوانب السلوكية، ويظهر في السعي أو الجهد الحركي الظاهري الذي يبذل لبلوغ هدف معين أو الوصول إلى معيار من السلوك. (عنايات خليل، ٢٠٠٥، ص ١٨١).

أهمية تدريس القيم الاجتماعية: للقيم دور هام في توجيه سلوك الفرد والمجتمع، فهى تقوده إلى إصدار الأحكام والممارسات العلمية التي يقوم بها، وهى الأساس لبناء تربوى متميز، كما أنها تسهم في تشكيل الكيان النفسي للفرد لأنها:

- تزود الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به.
- تهيئ الأساس للعمل الفردي والجماعي الموحد.
- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه الآخرون.
- توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ.
- تساعده على تحمل المسئولية تجاه حياته ليكون قادرا على تفهم كيانه الشخصي (عنايات خليل، ٢٠٠٥، ص ١٠٨).

وللقيم دعامة أساسية يعتمد عليها أي مجتمع من المجتمعات، وتعتبر أهم ما ترتكز عليه التربية، لأنها تهتم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي،

كما أنها تمثل المعايير والدوافع التي تحرك سلوك الفرد وتحدد شخصيته وتشكلها على المستوى الفردي.

ويرى "شيفر وسترنغ Shaver and Strong " أن طبيعة مادة التاريخ تحتم على معلمها التعامل مع القيم وتدريسها، خاصة عندما يحاول المعلم تحقيق أهم أهداف دراسة مادة التاريخ وهى المواطنة. (Shaver and Strong ١٩٧٦ P٥)

ويرى خليفة، أن أهمية تدريس القيم الاجتماعية تتجلى في عدة مجالات كالتوجيه المهني، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن، مثل علماء الدين، ورجال السياسة وغيرهم، كما يرى أن للقيم دوراُ مهماً في عمليات التعلم والتعليم وذلك في كل من الأسرة والمدرسة، فمعرفتنا بقيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة، يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والايجابية. كما يؤكد على أن للقيم دوراً في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ، حيث إن العلاقة الايجابية بين المعلم والتلاميذ تؤدى إلى:

- زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.
- زيادة ابتكار التلاميذ.
- زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل الدراسي.(عبد اللطيف محمد خليفة، ١٩٩٢، ص٢٠٠).

ويؤكد " **فتحي مبارك ٢٠٠١**" على أهمية القيم الاجتماعية في حياة الأفراد والمجتمعات، وأن هذه الأهمية تلقى مسئولية كبيرة على كاهل المجتمعات وضرورة العمل على إكساب أفرادها القيم المناسبة لكل مرحلة من مراحل تطورها، وذلك من خلال المؤسسات التربوية النظامية التي يجب أن تتولى تحديد هذه القيم ووضع البرامج القادرة على إكسابها، ويرى أن للقيم دوراً تربوياً تجلى مظاهره فيما يلى:

- تساعد القيم على التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة.
- توجيه القيم نحو السلوك الحسن.

- تمثل القيم قوة دافعة نحو العمل (فتحي يوسف مبارك، ٢٠٠١، ص٤٠٧).

ويرى الباحث أن أهمية القيم الاجتماعية يمكن تلخيصها فيما يلى: –

- أن القيم لها دور هام في التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذه.
- أن القيم تساعد الفرد على تقدير الوقت واستثماره بشكل جيد.
- تساعد على أهمية العمل الجماعي وتقدره.
- تعتبر القيم قوة دافعة نحو العمل البناء.
- تحدد طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ وتزيد من ابتكار وتحصيل التلاميذ للعلم.

ومما سبق يرى الباحث أن القيم الاجتماعية تشكل أهمية بالغة في التدريس وخاصة تدريس مادة التاريخ، لأن مادة التاريخ لها صلة وثيقة بالمجال الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، والتي تشكل أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

دور معلم التاريخ في تنمية القيم الاجتماعية:

إن تدريس القيم الاجتماعية في الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة مرتبط ارتباطا وثيقا بالقيم الاجتماعية، لأن هذه المواد لا يمكن غرس قيمها بمعزل عن القيم الاجتماعية. وحيث إن المتعلم يمر بالعديد من الخبرات المختلفة خلال وجوده في المدرسة، فإنها تعتبر مصدرا مهما للقيم.وهذا ما أكد عليه " **اللقانى** " الذي يرى أن الفرد يستمد قيمه من الخبرات السابقة التي أتيحت له ويصل إليها من خلال تفاعله معها (أحمد حسين اللقانى وآخرون، ١٩٩٠، ص ٧٥).

و لمعلم التاريخ دور مهم في العملية التعليمية و لكي يؤدي دوره بشكل فعال فلابد أن يتسم بصفات المعلم الناجح، والتي منها:

- يعدل بين التلاميذ في الثواب والعقاب وليس لديه أية تحيزات.
- يشرح العمل الذي يقوم به الطلاب ويساعدهم فيه.

- صبور ومتفاهم ومتعاطف مع تلاميذه.
- حازم ويحافظ على نظام الفصل.
- ودود وطيب المزاج ولديه روح مرحة.
- يشجع تلاميذه على العمل الجاد.
- يستخدم وسائل إيضاحية عند الضرورة تيسيراً لفهم الدرس.
- متمكن من المادة العلمية التي يدرسها.
- يعطي درجات على العمل بانتظام وبطريقة عادلة.
- يؤكد على نظافة الفصل ونظامه.
- يؤكد على وجود الأدوات اللازمة لدى التلاميذ.(عبد المؤمن عبده، ١٩٩٥، ص ١١٩).

ويقوم المعلم بصفة عامة ومعلم التاريخ بصفة خاصة بدور مهم ورئيس في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ، ويتمثل هذا الدور الذي يقوم به في توضيح التصورات الخاصة بالمواطنة الصالحة ومعرفة القوى المؤثرة في تشكيل اتجاهات التلاميذ، مما يساعد على إكسابهم القيم الصحيحة .

كذلك يؤدي معلم التاريخ دوراً فاعلاً في تعليم وإكساب القيم للتلاميذ من خلال كونه نموذجا يحتذي به التلاميذ، كما أنه مطالب بتوفير البيئة التعليمية المناسبة والتي تحقق المزيد من فهم التلاميذ وإدراكهم للقيم والتفاعل الجيد مع التلاميذ **(صلاح الدين عرفة، ١٩٩٤، ص٩٥).**

وأيضاً معلم التاريخ ليس دوره مجرد الاهتمام بالمعارف بل أوسع وأشمل من ذلك، فهو مطالب بالاهتمام أيضا بتنمية النواحي الوجدانية بما تشمله من قيم واتجاهات وغرسها لدى المتعلمين وترجمة الأحداث التاريخية إلى مواقف قيمية (فاطمة أحمد السيد، ١٩٩٨، ص ٦).

وفي هذا الصدد ينبغي على المعلم عندما يريد إكساب القيم لتلاميذه أن يراعي ما يلي:

(١) **الاقتناع والممارسة**، فالقيم ليست عبارات فضفاضة وترديدات لفظية ولكنها سلوك ومؤشرات.

(٢) **القدوة**،وهذا يتطلب من المعلم القيام بدور قيادي كمثال يحتذى به.

(٣) **الإقناع**، وذلك من خلال إتاحة الممارسات الديمقراطية وحرية التعليم للتلاميذ داخل الفصل والمدرسة.

(٤) **المتابعة والاستمرار**،التطوير القيمي ليس عملية تعتمد على الحماس والانفعال الوقتي بل يتطلب متابعة التلميذ في سلوكه ومراقبة تصرفاته واستمرار توجيهه **(صلاح عرفه، ١٩٩٤، ص ١٨١).**

ويرى الباحث أن تدريس القيم الاجتماعية وتنميتها يعتبر أمرا إلزاميا للمعلم سواء خطط له أم لا، ويؤكد على أن الطرق التي تغلب عليها التشويق والحيوية في تدريس القيم تؤدى إلى نتائج ايجابية ومخرجات تعليمية مرغوبة. ويؤكد الباحث على استخدام طرائق تدريس حديثة قائمة على الاستقصاء والبحث والاستنباط، تدعو إلى التنوع في طرق تدريس القيم وتتبنى الطرق الحديثة التي تلاءم طبيعة المتعلم وتبرز شخصيته وتراعى حريته، وتأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ. ومن أهم الطرق التي تنمى القيم بأنواعها في التدريس ما يلي:

- اتباع المثل الصالح (القدوة).
- الإقناع.
- تحديد نواحي الاختيار.
- الأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية والدينية.
- واللجوء إلى ضمير الفرد. (ضياء زاهر، ١٩٩١، ص ٧٤).

ويرى **الشعوان** أن هناك مجموعة من طرق التدريس تنمى القيم هي، غرس القيم، توضيح القيم، التفكير الأخلاقي، تحليل القيم (الشعوان،١٩٩٧، ص ١٧٠). ويزيد الباحث

بعض الطرق في تدريس وتنمية القيم مثل طريقة المحادثة المتبادلة بين المعلم والتلميذ، وأسلوب القيم التاريخية والجغرافية، وطريقة أوافق بشدة أو أعارض بشدة.

الدراسات السابقة:

قسم الباحث الدراسات السابقة إلى محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: يتعلق بالدراسات التي تناولت المفاهيم التاريخية والقصة التاريخية في مادة الدراسات الاجتماعية:

أشارت دراسة عفاف عويس (١٩٨٥) إلى تعرف دور القصة في النمو الخلقى للتلاميذ، وقامت الباحثة بتحليل مجموعة من القصص الاجتماعية والدينية للتعرف على آثارها على النمو الخلقى للتلاميذ، وتوصلت إلى نتائج عدة منها، ضرورة اختيار القصة في ضوء المرحلة العمرية للتلاميذ وأن تكون القصة واقعية ومن خلال البيئة التي يعيشها، كما توصلت إلى أن للحكايات الشعبية دور كبير في النمو الخلقى للتلاميذ .

قام يحي عطية (١٩٩١) بدراسة قارن فيها بين مدى تأثير مقررات التاريخ بالمدرسة الثانوية العامة ومقررات الثانوية المطورة في تحصيل المفاهيم التاريخية لدى الطلاب بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى افتقار مناهج التاريخ في المدارس الثانوية بصفة عامة لمفاهيم دراسية كثيرة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المدارس الثانوية المطورة في اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية.

استهدفت دراسة أمينة عثمان (١٩٩٣): تعرف أثر أسلوب القصة في علاج الصعوبات التي يواجهها الطلاب في دراسة مادة الجغرافيا، وقد أشارت نتائجها إلى كفاءة أسلوب القصة في علاج الصعوبات التي يواجهها الطلاب في الدراسة و بالتالى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل .

وهدفت دراسة (Farris-fuhler ١٩٩٤) إلى التعرف على فاعلية استخدام الكتب المصورة في تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى

انه يمكن تنمية المفاهيم التاريخية من خلال المصادر التعليمية المختلفة مثل الكتب المصورة والرسوم البيانية واللوحات التعليمية وغيرها من المصادر التي تساعد على تنمية المفاهيم التاريخية المتضمنة في مادة الدراسات الاجتماعية .

وهدفت دراسة محمود إبراهيم، أحمد ماهر(١٩٩٥) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على المران من خلال الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم التاريخية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدى للمفاهيم التاريخية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.كما أشارت إلى تحقيق فاعلية البرنامج بصورة جيدة في بقاء أثر التعلم من خلال مجموعة من المفاهيم المترابطة على شاشة الكمبيوتر والتي تعمل على إثارة وتأكيد المعلومات لديهم.

وأشارت دراسة محمد خضر (١٩٩٥) إلى فعالية برنامج يحتوى على قصص من القرآن الكريم على تنمية بعض القيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد اختار الباحث عينة الدراسة مكونة من (٢٠٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائى، وتم تدريس البرنامج، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج وتنمية قيم الأمانة، والصبر،والطاعة، والصدق، والتسامح، والتواضع .

هدفت دراسة عبد الرحمن الشعوان (١٩٩٩) إلى التعرف على مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض مجموعة من المفاهيم التاريخية والجغرافية المختارة من الكتب المقررة على المرحلة المتوسطة (تاريخ – جغرافيا)، حيث أجريت الدراسة على عينة ١٠١٣ تلميذاً من الذكور تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ ٥٦٣٢ تلميذاً، وصمم الباحث ستة اختبارات تحصيلية قائمة على الاختيار من متعدد، وأظهرت النتائج تدنى مستوى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالرياض للمفاهيم التاريخية والجغرافية بشكل عام، كما اختلفت متوسطات اكتساب التلاميذ في

المرحلة للمفاهيم التاريخية والجغرافية بالنسبة للمقرر وبالنسبة للصف لصالح مقرر الجغرافيا للصف الأول والثالث، ولصالح الصفين الأول والثانى المتوسط.

وهدفت دراسة الأشول(٢٠٠٠) إلى التعرف على المفاهيم التاريخية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وتقويم مناهج التاريخ في ضوئها، وقد قام الباحث بتحليل محتوى كتب مناهج التاريخ في ضوء المفاهيم التاريخية التي حددها الباحث، وطبق الباحث اختبار تحصيلي على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن متوسط استيعاب أفراد العينة لبعض المفاهيم التاريخية كان في مستوى التذكر(٠,٥٦) وفي مستوى الفهم (٠,٥٥) أما في مستوى التطبيق فكان (٠,٥٠)، بينما بلغ في المستوى العام (٠,٥٤)، وبذلك كانت درجة الاستيعاب للمفاهيم التاريخية متوسطة، كما بينت النتائج أن متوسط استيعاب الطالبات للمفاهيم التاريخية (٠,٥٤)، ومتوسط استيعاب الطلاب للمفاهيم التاريخية (٠,٥٣)، أما بالنسبة لنتائج ألاختبار: فقد تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٥٠) في استيعاب المفاهيم التاريخية وفقا للنوع، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في المفاهيم التاريخية وفقا للصف الدراسي.

وهدفت دراسة أشرف عبد اللطيف (٢٠٠٢) إلى فاعلية برنامج كمبيوتري قائم على النصوص الفائقة والوسائط المتعددة الكمبيوترية التي تقدم المفهوم التاريخي بترابط صور كمبيوترية، على التحصيل الفوري والمرجأ للمفاهيم التاريخية والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى فاعلية الوسائط المتعددة في تعزيز وتعلم وتدريس المفاهيم التاريخية، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مفاهيم مادة التاريخ في برامج الكمبيوتر للقضاء على صعوبة اكتسابها.

هدفت دراسة علوي (٢٠٠٤) إلى معرفة مدى اكتساب التلاميذ والتلميذات لبعض المفاهيم التاريخية المتضمنة في كتاب "تاريخ العرب الحديث والمعاصر المقرر على الصف التاسع الأساسي"، وقد قام الباحث بتحليل الكتاب في ضوء قائمة لبعض

المفاهيم التاريخية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي موضوعي للمفاهيم التاريخية على عينة من)٣٥١ (تلميذاً وتلميذة من محافظة أبين باليمن، وأسفرت النتائج عن تدنى مستوى اكتساب التلاميذ والتلميذات للمفاهيم التاريخية،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب التلاميذ للمفاهيم التاريخية تعزى لمتغير الجنس في درجات الاختبار الكلى، وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى اكتساب التلاميذ للمفاهيم التاريخية عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق لصالح الذكور.

وقام صبري الجيزاوي(٢٠٠٦) بدراسة بعنوان " فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير الناقد ومفهوم الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الإعدادية المهنية "، وأشارت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست البرنامج الكمبيوتري متعدد الوسائط على تلاميذ المجموعة الضابطة في المفاهيم التاريخية في مادة التاريخ، وأوصت الدراسة بضرورة تعلم مفاهيم مادة التاريخ.

وهدفت دراسة عبد الحليم محمد عبد الحليم (٢٠١١) إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي كمجموعتين تجريبية وضابطة، وأعد الباحث اختباراً تشخيصاً واختباراً تحصيلياً للمفاهيم التاريخية واختباراً التفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية علي تلاميذ المجموعة الضابطة في تحصيل المفاهيم والتفكير الناقد.

تعليق عام على دراسات وبحوث المحور الأول:- اهتمت بعض الدراسات السابقة باكتساب بعض المفاهيم التاريخية وتحليل كتب التاريخ في ضوئها في مراحل التعليم المختلفة مثل دراسة (يحي عطية ١٩٩٩) ودراسة (Farris١٩٩٤) ودراسة (الشعوان ١٩٩٩) ودراسة (الأشول ٢٠٠٠) ودراسة (علوى ٢٠٠٤).

–كما اهتمت بعض هذه الدراسات بتنمية بعض المفاهيم التاريخية في الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة من خلال برامج كمبيوترية وتعليمية وقياس أثرها على المتعلمين مثل دراسة (محمود إبراهيم، أحمد ماهر ١٩٩٥) ودراسة (أشرف عبد اللطيف ٢٠٠٢) ودراسة (صبرى الجيزاوى ٢٠٠٦) ودراسة (عبد الحليم محمد ٢٠١١).

أوجه الاتفاق والاختلاف بين دراسات هذا المحور والدراسة الحالية:

- تتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في تنمية بعض المفاهيم التاريخية في مجال الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة.
- وتختلف عنها في أن هذه الدراسة طبقت على عينة من البيئة السعودية ضمن مشروع تكامل المناهج الدراسية.
- أيضا من أوجه الاختلاف أنها جمعت بين تنمية المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية من خلال أسلوب القصة التاريخية.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في جميع مراحله، خاصة في بناء أدوات البحث، والاستفادة منها في بناء الإطار النظري للبحث، كما استفاد البحث الحالى في كيفية صياغة المشكلة وفروض البحث، وأيضا في تفسير نتائج البحث، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة فروض البحث الحالية.

المحور الثاني: يتعلق بالدراسات التي تناولت القيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية:

هدفت دراسة مادوبم (Madubom ١٩٨٠)إلى التعرف على مدى توفر القيم الاجتماعية في مادة الدراسات الاجتماعية، وأيضاً مدى اهتمام المعلمين بتنمية هذه القيم، وقد اختار الباحث عينة من معلمي المدارس الابتدائية بنيجيريا بلغ عددها (٣٠٠) معلم تم اختيارهم عشوائياً،واستخدم الباحث مقياس القيم الاجتماعية واستبيان البيانات الشخصية للمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى الدراسات الاجتماعية لا

يركز بشكل كافٍ على القيم الاجتماعية، وأيضاً عدم اهتمام المعلمين بتنمية هذه القيم.

وهدفت **دراسة سعيد عبده (١٩٨٨)** إلى التعرف على القيم الاجتماعية الواردة في منهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية بالجمهورية العربية اليمنية وكيفية تنميتها، وقد اختار الباحث عينة للدراسة بلغ عددها (١٠٠) تلميذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.واستخدم الباحث اختبار لقياس القيم الواردة بالوحدة المختارة، وبعد تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية دون الضابطة، تم تطبيق الاختبار قبليا وبعديا على المجموعتين وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **أحمد جابر أحمد (١٩٩١)** إلى التعرف على القيم الخلقية والاجتماعية التي يمكن إكسابها لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والتعرف على مدى توفر هذه القيم في محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والتعرف على مدى إسهام معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية هذه القيم، وقد اقتصر البحث على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالصفوف السابع والثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس سوهاج وملاحظة أدائهم أثناء قيامهم بالتدريس وكان عددهم (٥٥) معلماً ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان حول القيم الخلقية والاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.وأشارت النتائج الى، وجود قصور واضح في القيم الخلقية والاجتماعية المتوفرة في مقررات الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، و ضعف الدور الذي يمكن أن يسهم به معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية هذه القيم

وأشارت **دراسة سهير محمد إسماعيل (١٩٩٢)** إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك باستخدام النماذج التعليمية،

وقـد اختـارت الباحثـة عينـة مـن طالبـات الـصف الثـاني الثـانوي وتـم تقـسيمها بطريقـة عشـوائية إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة،

و أدى تطبيق البرنامج إلى تنمية مجموعة من القيم الاجتماعية التي احتواها محتوى البرنـامج وهـي قـيم العمـل والانتمـاء ومـساعدة الآخـرين ومراعـاة القواعـد والقـوانين والمشاركة والمسئولية.

هـدفت **دراسـة فـايزة أحمـد (١٩٩٣)** إلـى التوصـل إلـى قائمـة تـشتمل علـى القـيم الاجتماعيـة المتـضمنة بوحـدة ظهـور الإسـلام وقيـام الدولـة الإسـلامية للـصف الثـاني الإعدادي، وتنمية بعض القيم الاجتماعية في مادة الدراسـات الاجتماعيـة (التاريخ) وذلـك مـن خـلال بعـض أسـاليب تـدريس التـاريخ (أسـلوب حـل المـشكلات،أسلوب الـتعلم بالاكتشاف الموجه)، وقد اختارت الباحثة عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسـة الزهـراء الإعداديـة للبنين بطهطا،محافظـة سـوهاج. واسـتخدمت الباحثـة، مقيـاس القـيم الاجتماعيـة. وأشـارت النتـائج إلـى فعاليـة كـلّ مـن أسـلوب حـل المـشكلات و أسـلوب الـتعلم بالاكتـشاف الموجـه فـي تنميـة بعـض القـيم الاجتماعيـة لـدى تلاميـذ الـصف الثـاني الإعدادي.

هدفت **دراسـة صلاح الدين عرفة (١٩٩٤)** إلى التعرف على القيم المتضمنة في محتوى كتـب الدراسـات الاجتماعيـة للمرحلـة الإعداديـة ومـدى تطابقهـا مـع أهـداف منـاهج الدراسـات الاجتماعيـة، وقـام الباحـث بوضـع تـصور للقـيم الواجـب توافرهـا فـي كتـب الدراسـات الاجتماعيـة، وذلـك بـالرجوع إلـى تـصنيف "البـورت ورايـت" بعـد إدخـال التعـديل عليها لتتفق مع طبيعة مادة الدراسـات الاجتماعية.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وأظهرت نتائج التحليل أن الوزن النسبي للقـيم البيئـة والاجتماعيـة والحـضارية والقوميـة والوطنيـة تبدو متناقـضة مع طبيعـة الدراسـات الاجتماعيـة، كمـا أشـارت إلـى تـدنى القـيم الجمالية، لذلك أوصت الدراسـة بضرورة الاهتمام بالقيم الاجتماعية والبيئية بـصورة أكبر

مما هو موجود لما لهذه القيم من دور في توجيه التلاميذ ومساعدتهم على تكوين شخصياتهم.

كما هدفت **دراسة عبد المؤمن محمد عبده (١٩٩٥)** إلى تحديد القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية ووضع قائمة بالقيم التي يجب أن يمتلكها تلاميذ هذه المرحلة، وقد اختار الباحث عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ببعض مدارس محافظة القليوبية

واستخدم الباحث،مقياس القيم الاجتماعية، وأشارت النتائج إلي،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للتطبيق البعدي لمقياس القيم الاجتماعية.

وأشارت دراسة حمادة رمضان علي (١٩٩٦)إلى تحديد أهم القيم الاجتماعية اللازمة للمعلم في المدرسة الثانوية، والتعرف على واقع القيم الاجتماعية لدى كلٍّ من المعلم والطالب، والتعرف على المشكلات التي تقف عقبة أمام المعلم والطالب بالمدرسة الثانوية، وقد اختار الباحث عينة من المعلمين بلغ عددها (٣٢٥) معلماً و (١٤٧) معلمة وعينة من الطلاب بلغ عددها (٣٣٤) طالباً و(١١٦) طالبة. وبعد تطبيق استبيان المعلمين الذي وزع على (١٨) مدرسة ثانوية موزعة على خمس محافظات من وجه بحري وقبلي توصل الباحث إلى،أن المعلمين أكثر تمسكاً بالقيم الاجتماعية التالية (المشاركة – الأمانة – التقدير – النظافة) وهي قيم ترتبط بالفرد الأكثر تماسكاً بالقيم الاجتماعية (التعاون – التكافل الاجتماعي)، واتفقت عينتا المعلمين والطلاب على أهمية بعض المشكلات التي تقف عقبة أمام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلابه، و جاءت قيم (المشاركة – التقدير – الرقي) في مستوى مرتفع لدى المعلمين بسبب زيادة الخبرات لديهم في العمل، أما قيمتا (الصبر – الوقت الاجتماعي) فجاءت مستوى متوسط، وحصلت على مستوى مرتفع لدى الطلاب.

واستهدفت دراسة **فاطمة السيد أحمد** (١٩٩٨) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام مدخل تحليل القيم في تدريس محتوى منهج الجغرافيا على تنمية بعض القيم البيئية والاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وبناء وحدة دراسية في مجال الجغرافيا باستخدام مدخل تحليل القيم.

وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة وبلغ عددها (٥٦٠) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعة ضابطة وثلاث مجموعات تجريبية واستخدمت اختباراً للقيم البيئية والاجتماعية،وأشارت النتائج: إلي فاعلية مدخل تحليل القيم في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض القيم البيئية والاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب وطالبات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق القبلي لاختبار القيم البيئية والاجتماعية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب وطالبات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار القيم البيئية والاجتماعية لصالح المجموعات التجريبية الثلاث.

وهدفت دراسة **فتحي يوسف مبارك** (٢٠٠١) إلى التعرف على القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم، وقد اختار الباحث عينة من تلاميذ وتلميذات الصف السابع الأساسي بلغ عددها (٣٧٠) تلميذاً وتلميذة، وقد تم اختيارهم عشوائياً من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظتي القاهرة والجيزة، كما تم اختيار عينة من تلاميذ وتلميذات الصف التاسع الأساسي، بلغ عددها (٣٧٠) تلميذاً وتلميذة من نفس المدارس في نهاية العام الدراسي نفسه بعد انتهائهم من دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. و استخدم الباحث، مقياس القيم الاجتماعية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى مايلي:عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد

العينـة مـن تلاميـذ الـصف الـسابع وتلاميـذ الـصف التاسـع الأساسـي لمقيـاس القـيم الاجتماعية.

هدفت دراسة محمود فتوح محمد (٢٠٠١) إلى التعرف على القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بهدف الوصول إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساعد في تدعيم وتنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.وقد اختار الباحث عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في الصفين الثاني والثالث الثانوي بلغ عددها (٣٠٠) طالـب وطالبـة.ولتحقيـق هـدف الدراسـة قـام الباحـث بإعـداد مقيـاس القـيم الاجتماعية وبعد تطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة توصل إلى النتائج التالية، وجود فروق جوهرية في متوسطات درجات القيم الاجتماعية السائدة بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وذلك لصالح طالبات المرحلة الثانوية العامة،ووجود فروق جوهرية في متوسطات درجات القيم الاجتماعية السائدة بين طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي وذلك لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي.

وأشارت دراسة جيهان محمود طه (٢٠٠٣) إلى التعرف على أثر استخدام الأساطير في تدريس التاريخ على كلٍّ من التحصيل وتنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعمل قائمة بالأساطير التاريخية التي يمكن تضمينها في محتوى التاريخ بالصف الأول الثانوي.

وقد اختارت الباحثة عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس ابن النفيس بمحافظة القاهرة وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس القيم الاجتماعية، واختباراً تحصيلياً لقياس المعرفة التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس القيم الاجتماعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

هـدفت **دراسـة (وانـج Wang ., ٢٠٠٥ Zhengxu)** إلـى التعـرف علـى أثـر التحـول الديمقراطي والقيم الاجتماعيـة فـي شـرق آسـيا خاصة الصين وسـنغافورة، وقـد توصلت الدراسـة إلـى أن المجتمعـات التـي تعـاني مـن التحـديث السـريع والتغيـرات الاجتماعيـة والاقتـصادية، أصبحت أقـل حريـة واجتماعيـاً وتـسامحاً، وأكـدت علـى أن ارتفـاع القـيم الاجتماعية يدل على أن الناس أصبحوا أكثر تأييداً لعملية الديمقراطية.

وهـدفت الدراسـة **دراسـة (سـيلا سـت G.G.sillaste، ٢٠٠٥)** إلى التعـرف علـى مـدى نمو القيم الاجتماعية وتطورها لدى معلمي المدارس الريفية بروسـيا، ولتحقيـق ذلـك قـام الباحـث بإعـداد مقيـاس للقـيم الاجتماعيـة، وتكـون المقيـاس مـن تـسعة عـشر قيمـة، ويقيس المقياس ثلاثة مستويات لكل قيمة لدى المعلمين هما:

(أ) مستقرة (القيم لم تتغير على الإطلاق).

(ب) غير مستقرة (القيم أصبحت ضعيفة).

(جـ) حدوث تغير في القيم (القيم تغيرت تماماً).

وتوصلت الدراسـة إلى أن القيم الأكثر استقراراً لدى المعلمين هي (قيمة العمل، قيمـة المهنـة، قيمـة الحريـة، قيمـة الحيـاة المهنيـة)، أمـا بـاقي القـيم فتحتـاج إلـى تنميتهـا لـدى المعلمين.

هدفت **دراسـة أمـل محمـد فرغلي (٢٠٠٨)** إلى تنمية بعض القيم الاجتماعيـة لـدى تلاميـذ الـصف الثـاني الإعـدادي، واختـارت الباحثـة عينـة مـن تلاميـذ الـصف الثـاني الإعـدادي بمحافظـة القـاهرة (مدرسـة مـصر الجديـدة الإعداديـة الثانويـة النموذجيـة).وقامـت بإعـداد مقيـاس للقـيم الاجتماعيـة تـم تطبيقـه علـى مجموعـة واحـدة فقـط، وأشـارت النتـائج إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطات الـدرجات الكليـة لمقيـاس القـيم الاجتماعيـة لتلاميـذ المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيقـين القبلـي والبعـدي لـصالح التطبيـق البعدي كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـطات الدرجات في كل قيمة على

حـدة لمقيـاس القـيم الاجتماعيـة لتلاميـذ المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيقـين القبلـي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

تعليق عام على دراسات وبحوث المحور الثاني:

(١) أكدت بعض الدراسات على أهمية ضرورة الاهتمام بتنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلمين مثل دراسة (سعيد عبده، ١٩٨٨)، ودراسة (أحمد السيد، ١٩٩١)، ودراسة (فايزة أحمد، ١٩٩٣)، ، ودراسة (عبد المؤمن محمد، ١٩٩٥)، ودراسة (فاطمة السيد، ١٩٩٨)، ودراسة (جيهان محمود، ٢٠٠٣).

(٢) أكدت بعض الدراسات على فاعلية مداخل تدريس عديدة لتنمية القيم الاجتماعية مثل دراسة (سهير إسماعيل، ١٩٩٢)، ودراسة (فايزة أحمد، ١٩٩٣)، ودراسة (جيهان محمود، ٢٠٠٣)، (ودراسة عنايات خليل ٢٠٠٥)، ودراسة (أمل محمد فرغلي، ٢٠٠٨).

- أوجه الاتفاق بين دراسات وبحوث هذا المحور وبين البحث الحالي:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات والبحوث السابقة في الهدف الرئيسي من البحث تنمية بعض القيم الاجتماعية لدي المتعلمين.

- أوجه الاختلاف بين الدراسات والبحوث السابقة والبحث الحالي:

(١) وجود القصة التاريخية كمتغير مستقل.

(٢) تختلف الدراسة الحالية عن دراسة كلٍّ من،(سهير محمد، ١٩٩٢)،(فايزة أحمد،١٩٩٣)،(فاطمة السيد، ١٩٩٨)،)، (جيهان محمود، ٢٠٠٣)، (أمل محمد فرغلي، ٢٠٠٨) حيث إنهم قاموا بدراسة أثر مداخل مختلفة مثل (ألعاب المحاكاة، حل المشكلات والتعلم بالاكتشاف، النماذج التعليمية، مدخل تحليل القيم، التعلم التعاوني، أسلوب الأساطير، مدخل السير والتراجم) على تنمية القيم الاجتماعية بينما تقوم الدراسة الحالية بدراسة أثر أسلوب القصة التاريخية على تنمية القيم الاجتماعية.

(٣) تختلف الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من (سعيد عبده، ١٩٨٨)، (فايزة أحمد، ١٩٩٣)، (عبد المؤمن محمد، ١٩٩٥)، (محمد فتوح محمد،٢٠٠١)، (جيهان محمود، ٢٠٠٣)، (أمل محمد فرغلي، ٢٠٠٨) حيث إنهم اهتموا بتنمية القيم الاجتماعية من خلال منهج التاريخ في المدارس المصرية بينما اهتمت الدراسة الحالية بالقيم الاجتماعية من خلال وحدة في الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على الصف الأول المتوسط ضمن مشروع المنهج الشامل في المملكة العربية السعودية ولأول مرة في تكامل مناهج الدراسات الاجتماعية.

أوجه استفادة البحث الحالي من بحوث ودراسات هذا المحور:

– التعرف على معالجة المقياس إحصائياً.

– تحديد الإطار النظري الخاص بالقيم الاجتماعية .

– تصميم وإعداد مقياس القيم الاجتماعية وإعداد قائمة بالقيم الاجتماعية.

– الاستفادة في إعداد وصياغة موضوعات وحدة (الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم) وفقاً لأسلوب القصة التاريخية، وكيفية تنمية القيم الاجتماعية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

إجراءات تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط ٠

استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى لتحديد المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط وذلك وفق الاجراءات التالية:

مفهوم التحليل: يعرفه محمد جمال الدين بأنه " أسلوب بحثى يهدف إلى التعرف على المركبات أو المكونات أو العناصر الأساسية للمواد التعليمية في العلوم الطبيعية بطريقة كمية منظمة وفقا لمعايير محددة مسبقا (محمد جمال الدين، ١٩٨٥م، ص ١٩٩).

الهدف من التحليل: قام الباحث بتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط للكشف عما يتوافر فيه من مفاهيم تاريخية وقيم اجتماعية.

تصميم أداة التحليل: في ضوء تعريف المفهوم التاريخى، أعد الباحث قائمة مقترحة بالمفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية والتي تم اشتقاقها من المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث العربية والأجنبية في مجال المفاهيم والقيم.
- طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية .
- الأدبيات والمجلات العربية والأجنبية في المفاهيمالتاريخية والقيم الاجتماعية.

صدق أداة التحليل: تم عرض القائمة المقترحة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٦) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وذلك للتأكد من صدق محتوى القائمة، حيث طلب منهم تحديد مدى مناسبة المفاهيم التاريخية الواردة بالقائمة المقترحة لمستوي طلاب المرحلة المتوسطة، وتقديم ما يرونه من مقترحات بالتعديل أو الحذف أو الاضافة للقائمة، وفي ضوء مقترحات المحكمين، قام الباحث بتعديل بعض بنود القائمة المقترحة، وذلك كما يلى: حذف بعض المفاهيم مثل مفهوم أسطول، وجهاد، و وحرب لأنها من المفاهيم العسكرية، كما تم حذف بعض المفاهيم الأخرى مثل مفهوم الوحدة السياسية لأنه من المفاهيم السياسية وتعديله إلى الوحدة الوطنية، وحذف مفهوم الحياة السياسية ٠

وتم حذف بعض المفاهيم المتشابهة في المعنى والمكررة، وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو بالإضافة أو التعديل حتى أصبحت القائمة في صورتها النهائية، ملحق (٦)٠

إجراءات التحليل: وقد التزم الباحث في عملية التحليل بالإجراءات التالية:

أ- **تحديد فئة التحليل:** ويقصد بها في هذه الدراسة المفهوم التاريخي و القيمة الاجتماعية، كفئات يتم في ضوئها عملية التحليل ٠

ب- **تحديد وحدة التحليل:** اتخذ الباحث الفقرة وحدة التحليل، لأنها تناسب طبيعة الدراسة الحالية من ناحية، ولأنها الوحدة الطبيعية للمعنى من ناحية أخرى، ويقصد بالفقرة جملة أو أكثر تعطى معنى تاما.

ج- **تحديد وحدة التعداد:** استخدم الباحث التكرار وحدة التعداد، فعند ظهور فكرة تشير الى المفهوم في فقرة ما، يعطى تكرارا (/) وذلك في خانة التكرارات في الجدول الخاص بها .

د- **عينة التحليل:** اهتم الباحث بتحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، كما يعكسه كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقرر على الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٢هـ/١٤٣٣هـ الموافق ٢٠١١م / ٢٠١٢م في الفصل الدراسي الثاني .

وقد راعى الباحث في أثناء التحليل اتباع ما يلى:

- قراءة كل موضوع على حده مرتين قراءة جيدة، وتقسيمه الى فقرات .
- اعتبار الفقرة وحدة السياق لرصد التكرارات .
- قراءة كل فقرة قراءة جيدة حتى يتضح معناها .
- استبعاد الأنشطة والأشكال والوسائل التوضيحية والتقويم في كل موضوع .

هـ - **ثبات التحليل:** لكى يتأكد الباحث من ثبات التحليل قام الباحث بما يلى:

- قام الباحث بتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية مرتين بفاصل زمنى قدره شهر ونصف بين تاريخ انتهاء التحليل الأول وبدء التحليل الثانى .
- كما تم التحليل بواسطة أحد الزملاء (*) بهدف تحديد نسب الاتفاق والاختلاف بين التحليل الأول والثانى للباحث من ناحية، وبين تحليل الباحث وتحليل الزميل من ناحية ثانية، وذلك باستخدام معادلة هولستى (رشدى طعيمة، ١٩٨٧، ص ك ٢٨) .
- وتم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

الأولى:عن طريق معامل الارتباط بين تحليل الباحث في المرتين، وبلغ معامل الارتباط (٥.٩١) ٠

والثانية: عن طريق نسب الاتفاق والاختلاف بين المحللين (الباحث والزميل) بمعادلة هولستى السابقة ٠

نسبة الاتفاق $\frac{٣٥}{٤٢}$ × ١٠٠ = ٨٤ %، ونسبة الاختلاف $\frac{٧}{٤٢}$ × ١٠٠ = ١٦%

أي أن ثبات تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بلغ (٨٤.٠) ويشير معامل الثبات السابق على أنه عال، مما يشير إلى اتساق تحليل الباحث والزميل ٠

بناء الوحدة التعليمية:

صيغت الوحدة التعليمية باستخدام أسلوب القصة التاريخية، وقد اشتملت الوحدة على الدروس التالية:

الدرس الأول: فضل الخلفاء الراشدين.

الدرس الثاني: صفات الخلفاء الراشدين وأخلاقهم.

الدرس الثالث: خلافة الخلفاء الراشدين للرسولﷺ ٠

الدرس الرابع: أعمال الخلفاء الراشدين وجهادهم.

ضبط الوحدة:

بعد الانتهاء من اعداد دروس الوحدة باستخدام القصة التاريخية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأساتذة التاريخ، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى صحة المعلومات والحقائق الواردة بموضوعات الوحدة، وقد التزم الباحث بخطوات اعداد الوحدة، وأسفرت

الخطوة هذه على اتفاق المحكمين على صلاحية الوحدة، وقد اشتمل كل موضوع على، عنوان الدرس، ومقدمة، وأهداف الدرس، و محتوى الدرس، والمواد التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم ٠ ملحق (١)

مكونات الاختبار:

يتكون اختبار المفاهيم التاريخية من جزءين،الأول " الاختيار من متعدد " وتكون من (٢٥) مفردة،

والثانى " الصواب والخطأ " وتكون من (٢٢) مفردة، من إعداد الباحث، وبذلك يكون إجمالى الاختبار

(٤٧) مفردة، وقام الباحث بحصر المفاهيم التاريخية الواردة في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في

الفصل الدراسي الثاني للصف الأول المتوسط، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين وطلب منهم إضافة مفاهيم تاريخية أخرى يرونها أساسية في تضمين القائمة، وحذف ما يرونه غير مناسب من المفاهيم، وقد أخذ الباحث بالملاحظات التي رأى أنها غير مناسبة، وقد صاغ الباحث أسئلة الاختبار في المفاهيم التاريخية التي وجدها الباحث أكثر تكرارا في محتوى مقرر التاريخ في" وحدة الخلفاء الراشدين" من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.

صدق الاختبار:

- **صدق المحكمين**، للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعتى الإمام والملك فيصل بالأحساء +٣ من موجهى الدراسات الاجتماعية بإدارة التعليم بمحافظة الأحساء، حيث رأوا أنها تقيس ما أعدت لقياسه واقترحوا بعض التعديلات، أخذ الباحث بما رآه مناسبا لها.

- **صدق الاتساق الداخلي**، تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على (٤٠) طالباً من مدرسة أبى بكرالصديق المتوسطة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وبناء على ذلك تم حذف خمس عبارات من عبارات الاختبار، لم تصل معامل الارتباط في أى منها إلى حدود الدلالة الاحصائية، وبذلك تكون عبارات الاختبار في صورتها النهائية(٤٧) عبارة، ملحق رقم (٤).

- **ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات اختبار المفاهيم التاريخية بطريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والزوجية (سيبرمان وبراون) وبلغ معامل الارتباط(٨،٦٤) وبالكشف عن معامل الارتباط في الجداول الاحصائية وجد، أن معامل الثبات (٧٩،٠)، مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات.

صياغة مقياس القيم الاجتماعية:

تمت صياغة مفردات المقياس على هيئة مواقف سلوكية يتبع كل موقف منها عدد من البدائل تمثل مستويات مختلفة متدرجة للقيمة التي يقيسها الموقف على أن يختار الطالب أحد هذه البدائل، وقد استخدم الباحث أسلوب القياس، بحيث يكون الموقف في صورة عبارة تمثل موقفاً يتعرض له الطالب، ويتبعه أربعة بدائل بحيث تكون هذه البدائل متدرجة الدرجات، القيمة العالية يخصص لها أربع درجات، والقيمة المتوسطة يخصص لها ثلاث درجات، والقيمة الضعيفة يخصص لها درجتان، والقيمة الضعيفة جدا يخصص لها درجة واحدة. وتمت الصياغة بلغة بسيطة ومناسبة لمستوى المتعلمين، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٢) موقفاً.

صدق المقياس:

صدق المحكمين، للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعتى الإمام والملك فيصل بالأحساء ، وذلك لمناسبة بنود المقياس لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط، ودقة الصياغة اللغوية لبنود المقياس، حيث رأوا أنها تقيس ما أعدت لقياسه واقترحوا بعض التعديلات، أخذ الباحث بما رآه مناسبا لها.

صدق الاتساق الداخلي، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على (٤٠) طالباً من مدرسة أبى بكر المتوسطة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وبناء على ذلك تم حذف أربعة من مواقف

المقياس وتم استبعاد المواقف التي كان معامل ارتباطها أقل من (٠,٢٧)، وبذلك تكون عبارات المقياس في صورتها النهائية(١٨) موقف. ملحق رقم (٥).

ثبات المقياس، قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية "لسيبرمان –وبراون"، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٣)، وبالرجوع إلى الجداول الاحصائية اتضح أن معامل الثبات بهذه الطريقة له قيمة مقبولة ويمكن الوثوق به ٠(جابر عبد الحميد، وأحمد خيرى كاظم،١٩٩٠،ص ٤٥٦) ٠

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول المتوسط من منطقة الهفوف التعليمية من مدرسة لبيد بن ربيعة المتوسطة للبنين، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من (٨٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية ودرست الوحدة بأسلوب القصة التاريخية، والثانية ضابطة ودرست الوحدة بالطريقة السائدة.

تدريس الوحدة:

تم تدريس الوحدة في الفترة من ١١/ ٦ / ١٤٣٣هـ الى ٣٠ / ٦ / ١٤٣٣هـ في الفصل الدراسي الثاني، وتم عرض كل درس في حصتين وقام الباحث من خلال اشرافه على التربية العملية بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام أسلوب القصة التاريخية والمجموعة الضابطة بالطريقة السائدة وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية ومقياس القيم الاجتماعية تطبيقاً بعديا٠

* * *

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولا: النتائج المتعلقة بتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط الفصل الدراسى الثانى ٠

جدول (١)

نتائج تحليل كتاب الصف الأول المتوسط في الفصل الدراسى الثانى

ط ١٤٣٢هـ / ١٤٣٣هـ -٢٠١١/٢٠١٢م

وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية "الفصل الدراسى الثانى"	عدد فقرات الكتاب في كل الوحدة	عدد الفقرات التي انطبقت عليها المفاهيم والقيم الاجتماعية	النسبة المئوية للمفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية
وحدة "حياة النبى في مكة"	١٠١	٦٤	٣١.٥ %
وحدة "حياة النبى في المدينة"	١٤٠	٦٥	٣٢.٥ %
وحدة "الخلفاء الراشدين"	١٠٥	٧٢	٣٦ %
المجموع	٣٤٦	٢٠١	١٠٠%

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- عدد الفقرات التي وردت بها اشارات للمفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية في كتاب الصف الأول المتوسط ٢٠١ فقرة ٠

- تمثل وحدة " حياة النبي في مكة "٦٤ فقرة بنسبة ٣١.٥ %، بينما تمثل وحدة " حياة النبي في المدينة " ٦٥ فقرة بنسبة ٣٢.٥ %، وتمثل " وحدة الخلفاء الراشدين " ٧٢ فقرة بنسبة ٣٦ %.

- ويتضح أن عدد المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية اختلفت من وحدة إلى أخري، بل اختلفت من موضوع الى موضوع داخل الوحدة ذاتها، ويرجع ذلك إلى محتوى كل وحدة حيث تحتل وحدة الخلفاء الراشدين أكبر الوحدات التي استحوذت على المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى أن محتوي هذه الوحدة يركز

على بعض المفاهيم التاريخية، وأن تاريخ هذه الحقبة من الزمن مليئة بالقيم الاجتماعية والأخلاقية،كذلك يرجع إلى إنتشار الإسلام في كثير من الدول في عهد الخلفاء الراشدين وبث السلوك القويم لدى الناس وسياسة الحكام في هذه الفترة.

ثانيا: نتائج الدراسة بالنسبة لفروض البحث:

فيما يتعلق بالفرض الأول:

جدول (٢)

الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ومستوى الدلالة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لاختبار المفاهيم التاريخية

المجموعة	ن	م	ع	د–ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٢٣.٤٦	٨.٥٥	٦٨..	٢٦..	غير دالة
الضابطة	٣٥	٢٢.٩٤	٧.٩٩			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لإختبار المفاهيم التاريخية لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة (٢٦..) وهى قيمة غير دالة إحصائيا ٠

فيما يتعلق بالفرض الثاني:

جدول (٣)

الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ومستوى الدلالة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لإختبار المفاهيم التاريخية

المجموعة	ن	م	ع	د–ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٣٩.٦٠	٤٥.٥	٦٨..	٧.٥٦	٠.٠١
الضابطة	٣٥	٢٨.٠١	٢٦.٧			

يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٩،٦٠)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (٢٨،١٠)، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧،٥٦) وهى أكبر من قيمتها الجدولية، مما يدل على قبول الفرض التالي والذي ينص على " وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم التاريخية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

فيما يتعلق بالفرض الثالث:

جدول (٤)

الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ومستوى الدلالة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس القيم الاجتماعية

المجموعة	ن	م	ع	د–ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٢٨،٨٦	١٠،١٢	٦٨..	٠،٢٢	غير دالة
الضابطة	٣٥	٣٩،٣٨	٩،٧١			

يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس القيم الاجتماعية لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة (٢٢،.) وهى قيمة غير دالة إحصائيا .

فيما يتعلق بالفرض الرابع:

جدول (٥)

الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ومستوى الدلالة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس القيم الاجتماعية

المجموعة	ن	م	ع	د–ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٦٠.٣١	١٠.٠٣	٦٨..	٩.٨٧	٠.٠١
الضابطة	٣٥	٣٦.٥٧	١٠.٥			

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس القيم الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦٠.٣١)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (٣٦.٥٧)، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩.٨٧) وهى أكبر من قيمتها الجدولية، مما يدل على قبول الفرض التالي والذي ينص على " وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مقياس القيم الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية ".

فيما يتعلق بالفرض الخامس:

جدول (٦)

الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ومستوى الدلالةبين أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعديلاختبار المفاهيم التاريخية

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٢٣.٤٦	٨.٥٥	١٢.١٧	٠.٠١
الضابطة	٣٥	٣٩.٦٠	٥.٤٥		

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى لاختبار المفاهيم التاريخية لصالح القياس البعدي ، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب في القياس القبلي (٢٣.٤٦)، في حين

بلغ متوسـط درجـات الطلاب في القياس البعدى (٣٩،٦٠)، وقيمـة(ت) المحـسـوبة (١٢،١٧) وهى أكبر من قيمتها الجدولية . مما يدل على قبول الفرض التالي: والذي ينص على " توجـد فـروق دالـة إحـصائيا عنـد مـستوى (٠،٠١) بـين أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي إختبـار المفاهيم التاريخية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي".

فيما يتعلق بالفرض السادس:

جدول (٧)

الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ومستوى الدلالة بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس القيم الاجتماعية

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٢٨،٨٦	١٠،١٢	١٧،٦٢	٠،٠١
الضابطة	٣٥	٦٠،٣١	١٠،٣		

يتضح مـن جـدول (٧) وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى(٠،٠١) بـين أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي القيـاس القبلـي والبعـدى لمقيـاس القـيم الاجتماعيـة لـصالح القياس البعدي ، حيث بلغ متوسـط درجات الطلاب في القيـاس القبلي (٢٨،٨٦)، في حـين بلغ متوسـط درجـات الطلاب في القياس البعدى (٦٠،٣١)، وقيمـة(ت) المحـسـوبة (١٧،٦٢) وهى أكبر من قيمتها الجدولية . مما يدل على قبول الفرض التالي: والذي ينص على " توجـد فـروق دالـة إحـصائيا عنـد مـستوى (٠،٠١) بـين أفـراد المجموعـة التجريبيـة لمقيـاس القـيم الاجتماعية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد الانتهاء من التحليل الاحصائى يمكن القول بأن هذا البحث توصل إلى نتائج عدة يمكن تفسيرها فيما يلي:

أولا: أشـارت نتائج التحليل الاحصائى أنـه لا توجـد فـروق دالـة إحـصائيا لـدرجات طلاب المجموعـة التجريبيـة وطلاب المجموعـة الـضابطة فـي القيـاس القبلـي لاختبـار المفـاهيم التاريخيـة، الأمـر الـذي يـشير إلـى عـدم وجـود تفـوق ملمـوس لإحـدى المجمـوعتين علـى

الأخرى، كما أن هناك تقاربا في الدرجات بين المجموعتين في المفاهيم التاريخية الواردة بالاختبار، ويعنى ذلك تكافؤ المجموعتين قبل التجربة .

ثانيا: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة (ت) تساوي (٧.٥٦) الأمر الذي يشير إلى التحسن الواضح لدى طلاب المجموعة التجريبية، وكذلك فاعلية استخدام أسلوب القصة التاريخية في تنمية المفاهيم التاريخية لدى طلاب المجموعة التجريبية ويرجع ذلك إلى:

- صياغة الوحدة المقدمة للطلاب في شكل يجذب انتباههم، وذلك من خلال القصص التاريخية والأساليب المستخدمة في ذلك بما يشتمل عليه من تشويق وإثارة، وتعتبر القصة من النشاطات الأكثر انتشارا في المدرسة ويقبل المتعلمون ولا سيما في المراحل الابتدائية والمتوسطة على قراءتها في داخل المدرسة وفي خارجها، كما أن أسلوب القصة يخاطب ميول الطلاب ويستثير عواطفهم، كما أنها تجعل اكتساب المفاهيم التاريخية يسير سهلا، وهذا ما أوضحته نتائج درجات الطلاب في القياس البعدي.

- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية التي ساعدت على تنمية المفاهيم التاريخية لدى طلاب المجموعة التجريبية .

- التسلسل المفاهيمى للوحدة التي صممت بحيث يكون كل مفهوم امتدادا لمفاهيم سابقة، وفي الوقت نفسه يكون أساسا لمفاهيم أخرى، الأمر الذي ساعد الطلاب على تنمية المفاهيم التاريخية لديهم .

ثالثا: أشارت نتائج التحليل الاحصائى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لدرجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس القيم الاجتماعية، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود تفوق واضح لإحدى المجموعتين على الأخرى، كما أن هناك تقاربا في الدرجات بين المجموعتين في القيم الاجتماعية الواردة

بمقياس القيم الاجتماعية، ويعنى ذلك تكافؤ المجموعتين قبل التجربة في القيم الاجتماعية.

رابعا: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة (ت) تساوي (٩،٨٧) الأمر الذي يشير إلى التحسن الواضح لدى طلاب المجموعة التجريبية، وكذلك فاعلية استخدام أسلوب القصة التاريخية في تنمية القيم الاجتماعية في الوحدة المصاغة باستخدام القصة التاريخية لدى طلاب المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى الأسباب السابقة المصاغة في الوحدة الخاصة بالمفاهيم التاريخية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد السيد ١٩٩٩).

خامسا: توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدى في اختبار المفاهيم التاريخية عند مستوى (٠،٠١) لصالح القياس البعدى، حيث إن قيمة (ت) تساوى (١٢،٧) ويرجع الباحث ذلك إلى:

- استخدام أسلوب القصة التاريخية في تدريس الوحدة .

- الوحدة التدريسية وما يوجد بها من أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم في نهاية كل درس من دروس الوحدة .

- الأنشطة التعليمية والاثرائية التي استخدمت لتنمية المفاهيم التاريخية في تدريس الوحدة الدراسية .

- إبراز أهمية دراسة كل موضوع من موضوعات الوحدة، فقد قدمت هذه الأهمية بحيث تشعر التلميذ بالعائد المباشر عليه شخصيا من دراسة الموضوع، مما لفت انتباهه للانخراط في دراسة الموضوع .

- تقديم أهداف دراسة كل موضوع، حيث إن ذلك يعد بمثابة مؤشر للمتعلم يجعله يتقدم بعدما يحقق هدفا أو أكثر، فقد كانت تلك الأهداف تعرض على المتعلم

في بداية كل موضوع تعليمي، مما يجعله حافزا له نحو التقدم في الدراسة ٠ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Corbin (١٩٩١)

ودراسة عادل رجيعة (١٩٩١) ودراسة .Dupls (١٩٩٦) ودراسة أشرف عبد اللطيف (٢٠٠٢)

ودراسة McClellan (٢٠٠٢) ودراسة صبري الجيزاوي (٢٠٠٦) ٠

سادسا: توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدى في مقياس القيم الاجتماعية عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدى، حيث إن قيمة (ت) تساوى (١٧,٦٢) ويرجع الباحث ذلك إلى: نفس الأسباب التي ذكرها الباحث في اختبار المفاهيم التاريخية ٠ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عنايات خليل ٢٠٠٥) ودراسة (الشعوان ١٩٩٩).

توصيات البحث:

في ضوء أسئلة البحث، وفروضه، وما توصل اليه من نتائج يوصي الباحث بما يلى:

١- استخدام قائمة المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية التي توصل اليها الباحث، أو تعديلها من قبل باحثين اخرين لتحليل كتب التاريخ في الصف الثانى والثالث المتوسط ٠

٢- تضمين أهداف الدراسات الاجتماعية والوطنية،أهدافا مباشرة وصريحة تتعلق بالمفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية ٠

٣- ضرورة التأكيد على المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية التي تهدف إلى مساعدة المتعلم على اكتساب المشاركة المجتمعية التي تساعد على تحمل المسئولية تجاه الوطن والمجتمع ٠

٤- الافادة من أدوات البحث عند إعداد أدلة تقويم الطلاب في الدراسات الاجتماعية والوطنية في صفوف المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ٠

الدراسات والبحوث المقترحة:

١- بناء برنامج مقترح لإعداد معلم الدراسات الاجتماعية والوطنية قائم على الأنشطة الإثرائية في ضوء المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية ٠

٢- دور مناهج التاريخ في تنمية المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ٠

٣- استخدام نماذج تدريس مختلفة لتعليم المفاهيم التاريخية والقيم الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة ٠

* * *

المراجع

- أبو زيد، حمادة رمضان على (١٩٩٦): دور المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلاب المدرسة الثانوية العامة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة ٠
- أحمد،أمل محمد فرغلى (٢٠٠٨): فعالية استخدام مدخل السير والتراجم في تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لتنمية بعض القيم الاجتماعية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ٠
- إسماعيل، سهير محمد (١٩٩٢): " برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام النماذج التعليمية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس ٠
- الأشول،عبد الرزاق احمد يحي (٢٠٠٠): المفاهيم التاريخية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وتقويم مناهج التاريخ في ضوئها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بابين بالجمهورية اليمنية، المركز الوطنى للمعلومات ٠
- بدر، عبد الله،محمود إبراهيم أحمد ماهر (١٩٩٥): دراسة اثر استخدام الكمبيوتر على تنمية بعض المفاهيم التاريخية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر القومي السنوي الثاني بمركز تطوير التعليم الجامعي، الأداء الجامعي، الكفاءة – الفاعلية – المستقبل، جامعة عين شمس من ٢٦–٢٨ أغسطس ٠
- جابر، كاظم، عبد الحميد جابر، وأحمد خيرى (١٩٩٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية.
- الجبر، الختم، سليمان وسر (١٩٨٣): اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، الرياض،دار المريخ للنشر ٠
- الجمل، على أحمد (١٩٩٢): اثر استخدام البحوث القصيرة في تدريس التاريخ بالصف الثانى على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ٠
- __________(٢٠٠٥): تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، القاهرة: عالم الكتب٠
- __________(١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية بعض القيم بمنهج التاريخ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الجيزاوي، صبري (٢٠٠٦): فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تنمية مفاهيم منهج الدراسات الاجتماعية والتفكير الناقد وتقدير الذات لدى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعيا، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر ٠
- حجاج،موسي،عبد الفتاح و مصطفي (١٩٩٨): تعليم القيم في مناهجنا بين الواقع والمأمول،ندوة التحديات التربوية التي تواجه العالم الاسلامى في القرن المقبل، رابطة الجامعة الإسلامية بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الأقصر ١١–١٢ فبراير ٠

- خضر، محمد محمود (١٩٩٥):أثر تعلم قصص القرآن الكريم في النسق القيمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق ٠
- خليفة،عبد اللطيف محمد (١٩٩٢): ارتقاء القيم، دراسة نفسية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ٠
- خليل،عنايات محمد محمود (٢٠٠٥):" فاعلية برنامج مقترح لإكساب بعض القيم السلوكية من خلال تدريس الأنشطة الموسيقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٥)، سبتمبر.
- دياب، فوزية (١٩٨١): القيم والعادات الاجتماعية، القاهرة: دار الثقافة ٠
- رجيعة،عادل لطيف (١٩٩١): تأثير بعض مداخل تدريس المفاهيم التاريخية على تنمية التفكير والتحصيل لدى تلاميذ التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو المادة، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية ٠
- زاهر،ضياء (١٩٩٦):القيم في العملية التربوية، معالم تربوية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر ٠
- سعادة، يوسف، جودة وجمال (١٩٨٨): تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، بيروت، دار الجيل ٠
- سليمان،يحي عطية (١٩٩١): تأثير مقررات التاريخ بالمدرسة الثانوية العامة والمدرسة الثانوية المطورة على تحصيل المفاهيم التاريخية بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور في مؤتمر – رؤى– مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، المؤتمر الثالث في الفترة من ٤–٨ أغسطس المجلد الثالث ٠
- ________(١٩٩٨):اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية نحو مادة التاريخ كمادة دراسية واثر ذلك في اختيار التخصص،مؤتمر دور التربية في تنمية المجتمعات المحلية، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، في الفترة من ٤–٥ ديسمبر.
- السيد،أحمد جابر أحمد (١٩٩١): مدى فعالية مقررات الدراسات الاجتماعية ومعلميها في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي "، بحث منشور في المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، العدد (٦)، الجزء الأول، يناير ٠
- السيد، فاطمة السيد أحمد (١٩٩٨): فاعلية استخدام مدخل القيم وتدريس الجغرافيا على تنمية بعض القيم البيئية والاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٢) سبتمبر ٠
- السيد، فايزة أحمد أحمد (١٩٩٣): " أثر استخدام بعض أساليب تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط ٠

- الشاذلي، عادل (٢٠٠٢): فاعلية برنامج مقترح في التاريخ لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو المادة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر ٠
- الشربينى، صادق، زكريا ويسريه (٢٠٠٠): نمو المفاهيم العلمية للأطفال، برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة دار الفكر العربي ٠
- الشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٦):نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام أسلوبى الاستنتاج والاستقراء، دراسة نظرية، المملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود ٠
- __________(١٩٩٧):القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية،جامعة الملك سعود، العدد (١) المجلد التاسع ٠
- __________ (١٩٩٩): مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للمفاهيم الجغرافية والتاريخية الواردة بالكتب المقررة عليهم، المجلة التربوية العدد(٥٢)، مجلد (١٣) ٠
- طعيمة، رشدى (١٩٨٧) تحليل المضمون في العلوم الانسانية " مفهومه، أسسه، استخداماته "، القاهرة، دار الفكر العربى ٠
- طه، جيهان محمود (٢٠٠٣):" أثر استخدام الأساطير في تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان ٠
- عبد الحليم، أحمد المهدي (١٩٩١): تعليم القيم فريضة غائبة، دراسات تربوية،العدد(٣٣) مجلد (٦) ٠
- عبد الحليم، محمد عبد الحليم (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على نموذج Dunn لأساليب التعلم في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة،كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر ٠
- عبد اللطيف، أشرف أحمد (٢٠٠٢): فاعلية استخدام النصوص الفائقة والوسائط المتعددة الكمبيوترية على التحصيل الفوري والمرجأ للمفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، رسالة دكتوراه،غير منشورة، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر
- عبده،عبد المؤمن محمد (١٩٩٥): فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية من خلال تدريس التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة، دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق ٠
- عثمان، أمينة (١٩٩٣): دراسة تجريبية لفاعلية استخدام أسلوب القصة في معالجة بعض مشكلات تعلم الجغرافيا بالمرحلة الأولى، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق ٠
- عرفة، صلاح الدين (١٩٩٤): التوجهات القيمية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، بالمنيا، المجلد السابع، العدد (٣)، يناير ٠

- علوى، طاهر بسل (٢٠٠٤):" مدى اكتساب التلاميذ لبعض المفاهيم التاريخية في كتاب تاريخ العرب الحديث والمعاصر للصف التاسع الأساسى "رسالة ماجستير، غير منشورة،كلية التربية بآبين، الجمهورية اليمنية، المركز الوطنى للمعلومات ٠
- على، صفاء محمد (٢٠٠٢): " أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية القيم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد ٠
- عويس،عفاف أحمد (١٩٨٥): دور القصة في النمو الأخلاقى للطفل، الحلقة الدراسية الاقليمية حول القيم التربوية في ثقافة الطفل، الهيئة العامة للكتاب ٠
- اللقانى، أحمد حسين (١٩٩٧): المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، والقاهرة: عالم الكتب
- ________،رضوان، وبرنس (١٩٨٤):تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب٠
- ________، الجمل، وعلى (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب ٠
- ________، وأخرون (١٩٩٠) تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة عالم الكتب ٠
- مبارك، فتحي يوسف (١٩٩١): "بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في اكسابهم لهم "القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى الثالث، المجلد الثانى ٠
- ---------- (٢٠٠١):" بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم "، وقائع ندوة المناهج الدراسية وتعليم القيم المنعقدة في كلية التربية ببنها، في ٢١ مارس ٢٠٠١، الجزء الثاني، العدد (٦٩)، مارس.
- محمد، محمود فتوح (٢٠٠١):" القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة مقارنة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ٠
- هجرس،عطية حسين (٢٠٠٠): تدريس الدراسات الاجتماعية، طنطا، دار دلتا للطباعة و الكمبيوتر ٠
- Corbin.L.(١٩٩١)Using Literature to Teach historical concepts in fifth grade ،Dis.Abs.Tnt. vol.٥١.
- Duplass.Jamsn.(١٩٩٦)Charts Tables، Graphs، and Diagrams:An Approach for Social Studies Teachers Social Studies. Vol.(٨٧)Issue:١.
- Farris.Pamela.J.&Carol.J.Fuhler.(١٩٩٤)Developing Social Studies concepts through picture Books. Reading teacher.vol. (٤٧) Feb.
- Madubom، Boniface: " Nigerian Elementary Teachers' Perceptions of the Emphasis of the Current Social Studies Curriculum Upon selected Social Values "، University of Missouri- Columbia، Eric.Database.Education، ١٩٨١.
- McClellan، M.(٢٠٠٢)Net Survey: Teaching History and News media History Computer Review.٢٢/٣/ ٠

- Shaver.J.&Strong،W.(١٩٧٦) Facing Value Decisions: Rational. Building for Teachers. Belmont، a.: Wadsworth Polishing Ca..
- Sillaste.G.G، " The Social Values of Rural Schoolteachers under the Conditions of the Market Economy " Russian Education & Society، V٤٧ N١٠ p٧٠–٩٥ Oct ٢٠٠٥.
- Wang.Zhengxu:" Changing social values and democratization in East Asia: The self-expression phenomenon and citizen politics in China and five Confucian societies، ١٩٨١—٢٠٠١، University of Michigan، ٢٠٠٥

* * *

الملاحـــق

ملحق (١)

وحدة الخلفاء الراشدين المصاغة باستخدام القصة التاريخية
والمقررة على طلاب الصف الأول المتوسط من كتاب
الدراسات الاجتماعية والوطنية

اعداد

د / عادل إبراهيم الشاذلى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية – جامعة الأزهر

أهداف وحدة الخلفاء الراشدين:

بعد الانتهاء من دراسة الوحدة ينبغى على الطالب مايلى:

- يتعرف على صفات الخلفاء الراشدين وأخلاقهم.
- يدرك فضل ومكانة الخلفاء الراشدين في الاسلام.
- يبين أعمال الخلفاء الراشدين في بناء الدولة الاسلامية
- يوضح جهود الخلفاء الراشدين في نشر الاسلام في شبه الجزيرة العربية.

الوسائل التعليمية:

- صور عن المدن التي فتحها الخلفاء الراشدين.
- خريطة مفاهيم عن أهم أعمال الخلفاء الراشدين وجهودهم.
- خارطة المدن الاسلامية المفتوحة في عهد الخلفاء الراشدين.
- جهاز الحاسب الآلى.
- الداتاشو.
- عرض البور بيونت.

الأنشطة التعليمية:

- التعرف على المزيد من الاصلاحات والتنظيمات في عهد الخلفاء الراشدين من خلال فيلم تعليمى يعرض على الطلاب.
- الاستماع إلى المزيد عن فضل الخلفاء الراشدين من خلال قرص مدمج على الكمبيوتر.
- كتابة بحث عن أهم الفتوحات الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم.

طرق التدريس المستخدمة في تدريس الوحدة:

- **طريقة القصة التاريخية**، لأنها من أهم الأساليب التي تؤدى إلى التشويق والإثارة ، وتعتبر القصة التاريخية من النشاطات الأكثر انتشاراً في المدرسة ويقبل المتعلمون عليها لا سيما في المرحلة الابتدائية والمتوسطة على قراءتها في حصة النشاط، في أثناء وقت فراغهم ، أو في مركز مصادر التعلم، ويعود هذا الإقبال لما يجدونه في قراءة القصة من متعة وفائدة، إضافة إلى مخاطبة القصة لعواطفهم، وملاءمتها لميولهم.

أساليب التقويم في الوحدة:

تم استخدام أساليب التقويم في نهاية كل درس تعليمى من دروس وحدة الخلفاء الراشدين المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

الدرس الأول

فضل الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم

مقدمة:

يقدم المعلم نبذة عن رسول الله ، كان رسول الله ﷺهو القائد وهو الحاكم الذى يدير شؤون المسلمين، ثم توفي صلى الله عليه وسلم ٠

أهداف الدرس:

عزيزى الطالب ينبغى في نهاية الدرس أن تكون قادراً على أن :

- يعلل تسمية الخلفاء الراشدين بهذا الاسم ٠
- يصمم لوحة تحمل أسماء الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم، مرتبة حسب توليهم الخلافة ٠
- يحدد أقرب الخلفاء الراشدين نسبا من الرسول ﷺ٠
- يرسم جدولا يشمل أربعا من فضائل الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم ٠
- يوقن بما للخلفاء الراشدين من فضائل مشتركة وفضائل خاصة ٠
- يرجع نسب الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم الى قريش ٠

التهيئة:

يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة الاستهلالية تمهيد للدرس:

س١: متى توفي الرسول ﷺ؟

س٢: ماذا عمل المسلمون بعد وفاة الرسول ﷺ؟

س٣: من تولى حكم المسلمين بعد رسول الله ﷺ؟ وماذا تعرف عنهم؟

محتوى الدرس: نظرا لاستخدام القصة التاريخية في تدريس هذه الوحدة (الدروس التاريخية) يصعب علينا تحديد المحتوى بدقة لأن المحتوى الحقيقي يأتى نتيجة نشاط التلاميذ مثل: قراءة الكتب، عمل الملخصات، كتابة التقارير من التلاميذ عن كل مفهوم،

والتي جاءت نتيجة نشاط التلاميذ مع بعضهم، لكن يمكن الاشارة الى عرض محتويات الدرس:

- تعاقب على حكم المسلمين أربعة من الصحابة، عرفوا بلقب الخلفاء الراشدين ، حيث ساروا في حكمهم على سنة الرسول ﷺ، أي على طريق الرشد .
- أقرب الخلفاء الراشدين نسبا الى الرسول – ﷺ – الخليفة على بن أبى طالب رضي الله عنه.
- يرجع نسب الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم الى قبيلة قريش .

عزيزى الطالب اقرأ النصوص التالية، ثم أجب عن الأسئلة:

قال رسول الله ﷺ"لو كنت متخذا خليلا لاتخذت أبا بكر خليلا "أخرجه البخاري ومسلم .

عن عائشة رضي الله عنها " أن رسول الله ﷺقال لأبى بكر " أنت عتيق الله من النار " أخرجه الترمذى .

عن أبى هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال "ما لأحد عندنا يدا إلا وقد كافيناه ما خلا أبا بكر، فإن له عندنا يدا يكافئه الله به يوم القيامة، وما نفعني مال أحد قط، ما نفعنى مال أبى بكر، ولو كنت متخذا خليلا لاتخذت أبا بكرا خليلا، وإن صاحبكم خليل الله أخرجه الترمذى .

عن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه قال (استأذن عمر بن الخطاب على رسول الله ﷺ وعنده نسوة من قريش يكلمنه ويستكثرنه، عالية أصواتهن على صوته، فلما استأذن عمر بن الخطاب قمن فبادرن الحجاب، فأذن له رسول الله، فدخل عمر ورسول الله ﷺ يضحك، فقال: أضحك الله سنك يا رسول الله، فقال النبي ﷺ، عجبت من هؤلاء اللاتى كن عندى، فلما سمعن صوتك ابتدرن الحجاب، قال عمر: فأنت أحق أن يهبن يا رسول الله، ثم قال عمر: يا عدوات أنفسهن أتهبننى ولا تهبن

رسـول الله ﷺ فقلـن نعـم لأنـك أفـظ وأغلـظ مـن رسـول الله، فقـال صلى الله عليـه وسلم ايها يا ابـن الخطاب، والـذى نفسـى بيـده مـا لقيـك الشـيطان سـالكا فجـا قـط إلا سلك فجا غير فجك " أخرجه البخارى ٠

عن عائشـة رضي الله عنهـا، قالت: "كان رسـول الله مـضطجعا فـي بيتـى، كاشـفا عن فخذيـه، أو سـاقيه، فاسـتأذن أبـو بكـر، فـأذن لـه وهـو علـى تلـك الحـال، فتحـدث، ثـم اسـتأذن عمـر فـأذن لـه، وهـو كـذلـك، فتحـدث، ثـم اسـتأذن عثمـان، فجلـس رسـول الله ﷺوسـوى ثيابه، فـدخـل فتحـدث، فلمـا خـرج قالت عائشـة، دخـل أبـو بكـر فلـم تهتـش ولـم تبالـه، ثـم دخـل عمـر كـذلـك، ثـم دخـل عثمـان فجلسـت وسـويت ثيابـك، فقـال " ألا أسـتحى مـن رجـل تسـتحى منـه الملائكـة " أخرجـه مسـلم

عن إبراهيـم بن سـعد عن أبيـه قـال: قـال النبـي ﷺ، لعلي " أمـا ترضـي أن تكـون منـي بمنزلة هارون من موسـى إلا أنه ليس نبي بعدى " أخرجه البخاري ٠

عزيزي التلميذ : اقرأ النصوص التاريخية السـابقة قراءة جيدة، ثـم أجـب عـن الأسـئلة التالية:

س١:ما الفكرة العامة لهذه النصوص؟ ضع عنوانا مناسـبا للنصوص السـابقة؟

س٢:ما الفضائل التي تتضمنها النصوص السـابقة؟

س٣ أقرب الخلفاء الراشـدين نسـبا من الرسـول ﷺ هو ٠٠٠٠٠٠٠٠٠

س٤: من هو الخليفة الذى تسـتحي منه الملائكة؟

عزيزى المعلم بعد الاسـتماع الى اجابات الطلاب، عقـب علـى اجابـاتهـم بـأن الفـكـرة العامة هى فضائل الخلفاء الراشـدين ٠

الفـضائل التـي يتـضمنهـا النـصوص الـسـابقة هـى ١– إن أبـى بـكـر صـاحـب الرسـول فـي الهجرة، وأول من آمن من الرجال، وتزوج الرسـول ابنته عائشـة ٠

٢– إن الشـيطان يسـلك طريق غير طريق عمر رضي الله عنه ٠

٣- عثمان بن عفان رجلا تستحي منه الملائكة ٠ ٤- وعلى للرسول صلى ﷺ من منزلة هارون من موسى عليه السلام ٠ وهو أقرب الخلفاء نسبا للرسول ﷺ

خطوات سير الدرس:

-يسأل المعلم لماذا سمى الخلفاء الراشدون بهذا الاسم؟ يستقبل المعلم إجابات الطلاب ويثنى عليهم، يعلل التسمية: بأنهم ساروا على سنة الرسول وعلى طريق الرشد٠

- يقوم التلاميذ بقراءة فضائل الخلفاء الراشدين من الكتاب المدرسي، ويقوم المعلم بتسجيل ما يعرفون من فضائل الخلفاء الراشدين على السبورة ٠ يقرأ التلاميذ فضائل الخلفاء الراشدين، ويمكن عرضها عن طريق الحاسب الآلى ٠

- يستعرض التلاميذ الفضائل المسجلة على السبورة وتصنيفها إلى فضائل مشتركة وفضائل خاصة، ثم تسجل الفضائل الخاصة بكل خليفة ٠

- إجراء حوار مع التلاميذ ليعرضوا أفكارهم حول ترسيخ فضائل الخلفاء الراشدين في أذهان المتعلمين، ثم يقوم التلاميذ بحل النشاط رقم (٢) ٠

- ثم يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ في فضائل الخلفاء الراشدين وعلاقتهم بالرسول ﷺحيث هي أعظم الفضائل، ثم يطلب منهم كتابة الفوائد من القصة التاريخية الخاصة في فضائل الخلفاء الراشدين ٠

الوسائل التعليمية:- شجرة نسب الخلفاء الراشدين ٠

- أطلس التاريخي عن الخلفاء الراشدين ٠
- البرجكتور، الداتاشو،عرض الشرائح ٠

الأنشطة التعليمية:

١. النشاط رقم (١)أقرأ الآية الكريمة: ثم أجب عن السؤال التالى: ﴿ إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ ٱللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ثَانِىَ ٱثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِى ٱلْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَٰحِبِهِۦ لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا ۖ فَأَنزَلَ ٱللَّهُ سَكِينَتَهُۥ عَلَيْهِ وَأَيَّدَهُۥ

بِجُنُودٍ لَّمْ تَرَوْهَا وَجَعَلَ كَلِمَةَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلسُّفْلَىٰۗ وَكَلِمَةُ ٱللَّهِ هِيَ ٱلْعُلْيَاۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾

س: ما اسم الغار الوارد في الآية الكريمة؟

النشاط (٢) عزيزى التلميذ: حدد الفضائل المشتركة والخاصة بكل خليفة في الجدول التالى:

الخليفة	من علماء الصحابة	ذو النورين	أول من آمن من الرجال	من كتاب الوحى	بات في فراش النبي	يفر الشيطان من طريقه	من العشرة المبشرين بالجنة
أبى بكر الصديق							
عمر بن الخطاب							
عثمان بن عفان							
على بن ابى طالب							

التقويم:

س١: علل تسمية الخلفاء الراشدين بهذا الاسم؟

س٢: اكمل الفراغ بما يناسبه:– أقرب الخلفاء الراشدين نسبا من رسول الله هو ······ يرجع نسب الخلفاء الراشدين الى ······

س٣: ارسم جدولا واكتب فيه أربعا من الفضائل المشتركة للخلفاء الراشدين؟

س٤: صل اسم الخليفة في المجموعة (أ) بالفضائل التي يتحلى بها في المجموعة (ب) فيما يلى:

(أ)	(ب)
الخليفة ابى بكر الصديق·	بات في فراش النبي ﷺ·
الخليفة عمر بن الخطاب ·	أول من آمن من الرجال ·
الخليفة عثمان بن عفان ·	يفر الشيطان من طريقه ·
الخليفة على بن ابى طالب ·	أعز الله به الإسلام ·
	تستحي منه الملائكة ·

عزيزي الطالب: أعرض إجابتك على المعلم وناقش معه الإجابات الخاطئة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة ·

* * *

الدرس الثاني

صفات الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم

مقدمة:

تحلى الخلفاء الراشدين بأخلاق وصفات حميدة،فقد اشتهر أبو بكر الصديق رضي الله عنه بالسبق إلى الإسلام، فهو أول من آمن من الرجال، وكان عمر رضي الله عنه ثابت الرأي ومن أكثر الصحابة جرأة، وعرف عثمان بن عفان بالجود والكرم واللين، أما على بن أبى طالب فمن السابقين إلى الإسلام وهو أول من آمن من الصبيان، وقد تربى في بيت رسول الله ﷺ فتأدب بأدبه وتخلق بأخلاقه ٠

أهداف الدرس:

عزيزى الطالب ينبغى في نهاية الدرس أن تكون قادراً على أن :

- التعرف على بعض صفات الخلفاء الراشدين ٠
- يتعرف على أخلاق الخلفاء الراشدين ٠
- يقتدى بأخلاق الخلفاء الراشدين ٠
- يروى قصة تاريخية تدل على من أخلاق الخلفاء الراشدين ٠
- يجد متعة في القراءة عن شجاعة الخلفاء الراشدين ٠
- يصمم خريطة مفاهيم تاريخية تشمل خمسا من صفات الراشدين ٠

التهيئة:

يطرح المعلم سؤالا استهلاليا تمهيدا للدرس مثل:

س١: لماذا سمى أبو بكر بالصديق؟

س٢: علام يدل إعداد عمر بن الخطاب الطعام بنفسه للأطفال الذين كانوا يبكون من شدة الجوع؟

س٣: من أخلاق الخلفاء الراشدين الحياء، اذكر اسم الخليفة الذي يشتهر بهذا الخلق؟

محتوى الدرس:

من خلال قراءة التلاميذ للقصص التاريخية يمكن الاشارة الى محتويات الدرس:

- من صفات الخلفاء الراشدين: التواضع – الرحمة – الشجاعة – السخاء – الحياء ٠
- من أخلاق الخلفاء الراشدين: الصبر – العدل – الحكمة – سداد الرأي ٠

عزيزى الطالب اقرأ القصة التاريخية التالية، ثم أجب عن الأسئلة:

كان أبو بكر من وجهاء قريش وأشرافهم، وكانت إليه الأشناق وهى الديات والمغارم، وقد اشتهر بالعلم بالأنساب، قال عنه الرسول الله ﷺ" إن أبا بكر أعلم قريش بأنسابها " رواه مسلم، كان رحيما، كريما ينفق بسخاء، متواضعا موضع الألفة بين قومه، لم يشرب الخمر في الجاهلية، ولم يسجد لصنم ٠

اتصف عمر بن الخطاب بأنه كان طويلا، جسيما، أصلع، غليظ القدمين والكفين، قويا شديدا، ابيض تعلوه حمرة، مقدم اللحية، خفيف العارضين، أعسر، يسرع في مشيته، جهورى الصوت، وكان يصفر لحيته ويرجل رأسه بالحناء، ويلبس الثياب المرقعة، وكان زاهدا في الدنيا، لينا، شديدا في الحق، شديد الخوف من الله، عادلا، متواضعا ٠

اتصف عثمان بأنه: كان وسيما، ربعة لا بالقصير ولا بالطويل، حسن الوجه، رقيق البشرة، كبير اللحية، أسمر اللون، كثير الشعر....٠ وكان شجاعا، عالما، شديد الحياء، كريما سخيا، حليما، سمحا، لينا عطوفا، متواضعا، حازما، صابرا، عادلا، زاهد، شديد الخوف من الله ٠

اتصف على بن أبى طالب بأنه: كان ربعة من الرجال أميل الى القصر، آدم البشرة، عريض اللحية أبيضها، لا يخضبها، ويذكر أنه خضب بالحناء مرة واحدة فقط......وكان قويا شجاعا مقداما، كثير التواضع، زاهدا في الدنيا، صبورا، حليما، كريما جوادا، عالما، قال سلونى عن كتاب الله فو الله ما من آية الا وأنا أعلم أبليل أنزلت أم بنهار، أم في سهل أم في جبل ٠

عزيزى التلميذ:

أقرأ النصوص التاريخية السابقة قراءة جيدة، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

س١: ما الفكرة الرئيسة لهذه القصة التاريخية، ضع عنوانا مناسبا لها؟

س٢: ما الصفات التي تحلى بها الخلفاء الراشدين رضِيَ اللَّه عنهم؟

س٣: علام يدل قيام عثمان بن عفان بالتصدق بالقافلة كاملة على المحتاجين؟

س٤: قال رسول الله ﷺ "إن أبا بكر رضِيَ اللَّه عنه أعلم قريش بأنسابها علام يدل هذا الحديث؟

عزيزى المعلم بعد الاستماع الى إجابات الطلاب، عقب على اجاباتهم بأن الفكرة العامة هى

- الصفات الخلفاء الراشدين رضِيَ اللَّه عنهم وأخلاقهم ٠
- الصفات التي تحلى بها الخلفاء الراشدين هى: الرحمة، التواضع، السخاء، الشجاعة، الكرم والجود ٠
- قيام عثمان بن عفان بالتصدق بالقافلة على المحتاجين يدل على كرم وسخاء عثمان رضِيَ اللَّه عنه ٠
- يدل هذا الحديث على أن أبا بكر رضِيَ اللَّه عنه قد اشتهر بالعلم بالأنساب ٠
- **خطوات سير الدرس:**

يسأل المعلم التلاميذ سؤالا من أخلاق أبى بكر الصديق التواضع، اذكر موقفا يدل على ذلك؟

- يستقبل المعلم اجابات التلاميذ ويثنى عليهم، ويوضح لهم موقف أبى بكر الصديق رضي الله عنه وقيامه بحلب الأغنام للناس، يقوم التلاميذ بقراءة صفات وأخلاق الخلفاء الراشدين من الكتاب المدرسى ٠
- ويقوم المعلم بتسجيل هذه الصفات على السبورة، ثم يطلب من التلاميذ قراءتها من على السبورة، ويمكن عرضها عن طريق الحاسب الآلى ٠
- يستعرض التلاميذ الصفات المسجلة على السبورة وتصنيف الصفات والأخلاق الت اشتهر بها كل خليفة من الخلفاء الراشدين على حده ٠

- اجراء حوار مع التلاميذ ليعرضوا أفكارهم حول ترسيخ صفات وأخلاق الخلفاء الراشـدين في أذهان المتعلمين، ثم يقوم التلاميذ بحل النشـاط رقم " " ٠

- يطلب المعلم من التلاميذ كتابـة تقرير عـن صفات الخلفـاء الراشـدين، وكيفيـة اتصاف التلاميذ بهذه الصفات والخلاق الطيبة ٠

الوسـائل التعليمية:

- لوحات تعليمية مكتوب عليها صفات الخلفاء الراشـدين ٠
- عرض الصفات على السبورة ٠
- خريطة مفاهيم موضح عليها صفات الخلفاء الراشـدين ٠
- الحاسـب الآلى ٠

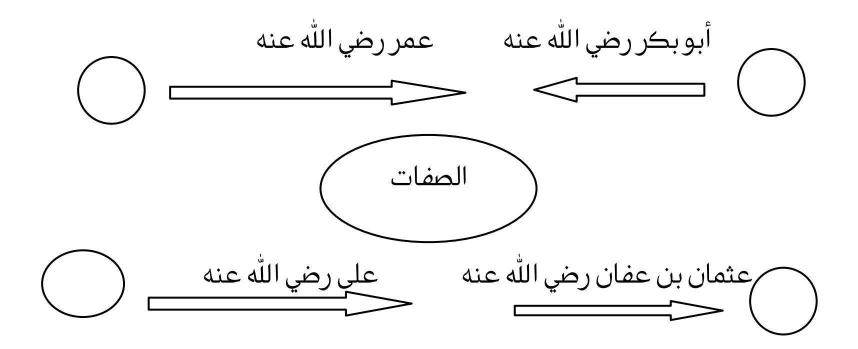
الأنشـطة التعليمية:

النشـاط (١):

عزيزى الطالب اقرأ النشـاط التالى ثم أجب عليه:

عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال، قال رسـول الله ﷺ " ارحم أمتى بأمتى أبـو بكـر، وأشـدهم عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأقضاهم على بن أبى طالب " أخرجه بن ماجه ٠

س١: اسـتخرج من الحديث الشـريف الصفة التي تميز بهـا كـل خليفـة، ثـم ضعهـا فـي الشـكل التالى:



التقويم:

س١: اذكر صفة مميزة لكل خليفة من الخلفاء الأربعة؟

س٢: صمم خريطة مفاهيم تشمل خمسا من صفات الخلفاء الراشدين؟

س٣: أكمل الفراغات الآتية:

اشتهر على بن أبى طالب ٠٠٠٠٠٠٠ ؟

اشتهر عثمان بن عفان رضي الله عنه ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠؟

عزيزى الطالب: أعرض إجابتك على المعلم وناقش معه الإجابات الخاطئة للتوصل إلى الإجابات.

* * *

الدرس الثالث

خلافة الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم للرسول

مقدمة:

الخلافة الاسلامية هى أحد المفاهيم الفرعية لمفهوم نظام الحكم وهى قائمة على مبدأ الشورى في اختيار من يتولى أمور المسلمين، ووضح ذلك سيدنا أبو بكر الصديق ذلك حين تمت له البيعة فقال "انى وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينونى وإن أسأت فقومونى..... " ٠

أهداف الدرس:

يتوقع من المتعلم بعد دراسة هذا الدرس أن:

- يعرف نظام الخلافة ٠
- يذكر أسباب اختيار الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم للخلافة ٠
- يدرك مكانة الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم ٠
- يستنتج الطريقة التي على ضوئها تم اختيار الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم
- يرتب الخلفاء الراشدين زمنيا حسب توليهم الخلافة ٠
- يرسم خطا زمنيا يوضح مدة حكم كل خليفة من الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم ٠

التهيئة:

يطرح المعلم عدة أسئلة استهلالية تمهيدا للدرس:

س ١: ماذا تعرف عن مفهوم الخلافة؟

س٢: كيف تم اختيار أبى بكر خليفة للمسلمين؟

س٣: ماذا تعرف عن موقف عمر بن الخطاب في سقيفة بنى ساعدة؟

محتوى الدرس: نظرا لاستخدام القصة التاريخية في دروس هذه الوحدة يمكن عرض محتويات الدرس فيما يلى:

- مفهوم الخلافة الاسلامية ٠ – اجتماع السقيفة ٠
- البيعة العامة وتولى أبى بكر الخلافة ٠ – تولية عمر بن الخطاب الخلافة ٠
- تولية عثمان بن عفان الخلافة ٠ – تولية على بن أبى طالب الخلافة ٠

عزيزى الطالب: اقرأ القصة التاريخية التالية، ثم أجب عن الأسئلة التالية :

الخلافة في الاسلام هي النبوة وأنها وضعت بإجماع الأمة حماية للدين وتوحيدا للكلمة ورعاية للمصالح وانتظام الأمور.

اجتماع السقيفة: بعد وفاة رسول الله ﷺ اجتمعت الأمة لتحسم أمر الخلافة، حيث كان الأنصار قد اجتمعوا في سقيفة بني ساعدة يتشاورون في أمر الخلافة، فقدم إليهم المهاجرون وجرى النقاش والتشاور، فقال الأنصار منا أمير ومنكم أمير. فقال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: يا معشر الأنصار ألستم تعلمون أن رسول الله ﷺ قد أمر أبا بكر أن يؤم الناس؟ فأيكم تطيب نفسه أن يتقدم أبا بكر، فقالت الأنصار: نعوذ بالله أن نتقدم أبا بكر.

وقال زيد بن ثابت رضي الله عنه: أتعلمون أن رسول الله ﷺ كان من المهاجرين فنحن أنصار

خليفته كما كنا أنصاره، ثم أخذ بيد أبي بكر فقال: هذا صاحبكم فبايعه عمر،ثم بايعه المهاجرون والأنصار.

البيعه العامة: لما بويع أبو بكر الصديق رضي الله عنه في السقيفة وكان من الغد، جلس على المنبر، فقام عمر رضي الله عنه فتكلم قبل أبي بكر فحمد الله وأثنى عليه ثم قال:(إنا الله قد جمع أمركم على خيركم، صاحب رسول الله ﷺ وثاني اثنين إذ هما في الغار فقوموا فبايعوه، فبايع الناس البيعة العامة بعد بيعة السقيفة، ثم تكلم أبو بكر فحمد الله وأثنى عليه ثم قال: أما بعد، أيها الناس فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني، الصدق أمانة والكذب خيانة، والضعيف فيكم قوي عندي حتى أريح عليه حقه إن شاء الله، والقوي فيكم ضعيف

عندي حتى آخذ الحق منه إن شاء الله،ولا يدع قوم الجهاد إلا ضربهم الله بالذل،ولا تشيع الفاحشة في قوم إلا عمهم الله بالبلاء، أطيعوني ما أطعت الله ورسوله ﷺ، فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم) ٠

عندما ثقل الصديق رضي الله عنه من المرض دعا عبد الرحمن بن عوف وعثمان بن عفان وسعيد بن زيد وأسيد بن الحضير وعددا من المهاجرين والأنصار كل على حدة، ويسألهم عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وقد أثنى الجميع عليه خيرا، وكان يرى صلاح عمر لمنصب الخلافة من بعده، وقد مارس الصديق واجبات الإمام باستخلاف عمر، وكتابة عهده له بذلك. حيث ترك أبو بكر الصديق رضي الله عنه عهده لعمر بن الخطاب مكتوبا موثقا بخاتمه لقد استشار أبو بكر رضي الله عنه الصحابة بنفسه، وكتب عهدا لعمر بالخلافة بينما قام عمر بن الخطاب رضي الله عنه وهو طريح الفراش إثر طعنة أبي لؤلؤة المجوسي بوضع مجلس للشورى. لقد حقق عمر بن الخطاب رضي الله عنه أهمية مبدأ الشورى وحتمية العمل حينما عين مجلسا مكونا من ستة من الصحابة هم: (عثمان، علي، طلحة، الزبير، عبد الرحمن بن عوف، سعد) وأناط بهم أمر الخلافة، فعندما طعن رضي الله عنه طلب منه أن يستخلف فقال:ما أرى أحدا أحق بهذا الأمر من النفر الذين توفي النبي ﷺ وهو عنهم راض،

فسمى الستة ٠وقال: يشهد عبد الله بن عمر معهم وليس له من الأمر شيء فإن أصابت الإمارة سعدا فهو ذاك، وإلا فليستعن به أيكم ما أمر، فإني لم أعزله عن عجز ولا خيانة.

وحين فرغ المسلمون من دفن الفاروق رضي الله عنه اجتمع مجلس الشورى، فحدثهم عبد الرحمن بن عوف قائلا: اجعلوا أمركم إلى ثلاثة منكم. فقال الزبير: جعلت أمري إلى علي، وقال سعد: جعلت أمري إلى عبد الرحمن بن عوف،وقال طلحة: جعلت أمري إلى عثمان،ولما خلا هؤلاء الثلاثة ليحكموا أمرهم ويعلنوا اتفاقهم على

واحد منهم، قال عبد الر حمن بن عوف: أنا لا أريدها، ومن ثم قام حكما بين عثمان وعلي بن أبي طالب، وخلا بعلي وسأله:لئن أمرتك لتعدلن ولئن أمرت عليك لتسمعن وتطيعن؟ قال: نعم، ثم خلا بعثمان وقال له كذلك، فلما أخذ ميثاقهما بايع عثمان بن عفان وبايعه علي بن أبي طالب رضي الله عنه.

بعد استشهاد الخليفة عثمان بن عفان رضي الله عنه سأل الناس علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن يلي أمور المسلمين، وتردد في أول الأمر، إلا أن الناس ألحوا عليه وشددوا في أن يلي أمرهم وقالوا: لابد للناس من إمام، ولا نجد اليوم أحدا أحق بهذا الأمر منك، لا أقدم سابقة ولا أقرب من رسول الله ﷺ، فقال: لا تفعلوا، فإني أكون و زيرا خيرا من أن أكون أميرا، فقالوا: لا ولله ما نحن بفاعلين حتى نبايعك، قال: ففي المسجد، فإن بيعتي لا تكون خفيا، ولا تكون إلا عن رضي المسلمين. وفي مسجد المدينة، بايعه الناس، وكانت مبايعته بعد مقتل عثمان بثمانية أيام وقيل بخمسة.

عزيزى الطالب أجب عما يلي:

س١: ضع عنوانا مناسبا للقصة السابقة، ثم وضح الفكرة الرئيسة للقصة التاريخية؟

س٢: اذكر أسباب اختيار أبى بكر خليفة للمسلمين؟

س٣: ما هى الخصائص المميزة لمفهوم الخلافة؟

س٤: ما مدة حكم كل خليفة من الخلفاء الراشدين؟

س٥: رتب الخلفاء الراشدين زمنيا حسب توليهم الخلافة؟

عزيزى المعلم بعد الاستماع الى اجابات الطلاب، عقب على اجاباتهم بأن الفكرة الرئيسة هى تولى الخلفاء الراشدين الخلافة، أسباب اختيار أبى بكر خليفة للمسلمين، أن رسول الله أمر أبا بكر أن يؤم الناس في الصلاة، أنه صاحب رسول الله في الهجرة ....."

الخصائص المميزة لمفهوم الخلافة هى: رئاسة عامة في الأمور الدينية والدنيوية، تحمل المسئولية، الالتزام بكتاب الله وسنة رسوله ٠

مدة حكم الخلفاء الراشدين من ١١هـ – ٤٠ هـ ٠ أبى بكر الصديق من ١١– ١٣هـ

عمر من ١٣– ٢٣هـ ٠ عثمان من ٢٣– ٣٥هـ ٠ على من ٣٥– ٤٠ هـ

خطوات سير الدرس:

- يسأل المعلم الطلاب عن مفهوم الخلافة ويستقبل اجاباتهم ويوضح لهم أنها رئاسة عامة في أمور الدين و الدنيا، وغايتها حمل الناس على ما فيه صلاحهم متبعا في ذلك كتاب الله وسنة رسوله ﷺ
- يقوم الطلاب بقراءة القصة التاريخية السابقة، ويطلب منهم المعلم تحديد مدة كل خليفة من الخلفاء الراشدين في الحكم ٠
- يقوم المعلم برسم خطا زمنيا يوضح فترة حكم كل خليفة على السبورة ٠
- يطلب المعلم من االطلاب كتابة وتوضيح مكانة كل خليفة من الخلفاء الراشدين في كراسة النشاط، ثم يقوم بتصحيحها وتوضيح مكانة الخلفاء الراشدين وترسيخها في أذهان الطلاب٠

الوسائل التعليمية:

- أطلس التاريخى عن الخلفاء الراشدين ٠
- عرض مدة الخلفاء الراشدين على الداتاشو٠
- لوحات تعليمية مون عليها جدول زمنى بفترة حكم كل خليفة ٠
- الحاسب الآلى ٠

الأنشطة التعليمية: عزيزىالطالب دون المدة الزمنية التي حكمها كل خليفة من الخلفاء الراشدين مستعينا بالشكل التالى:

٤٠هـ	على بن أبى طالب	٦٦١م
٣٥هـ	عثمان بن عفان	٦٥٦م
٢٣هـ	عمر بن الخطاب	٦٤٤م
١٣هـ	أبو بكر الصديق	٦٣٤هـ
١١هـ	------	٦٣٢هـ

١- أبى بكر الصديق مدة خلافته.......... ٢- عمر بن الخطاب مدة خلافته...........

٢- عثمان بن عفان مدة خلافته.......... ٤- على بن أبى طالب مدة خلافته..........

التقويم: س١: أكمل الفراغات التالية بعبارات مناسبة:

١- نظام الخلافة هو: من يخلف الرسول ﷺ و ٠٠٠٠٠ عنه في إدارة شئون الدولة الإسلامية ٠٠٠٠٠٠٠ و ٠٠٠٠٠٠٠٠؟

٢- أجمع المسلمون على اختيار خليفة للنبي ﷺعلى أساس ٠٠٠٠ و الالتزام برأي ٠٠٠٠٠؟

س٢: ارسم خطا زمنيا يوضح مدة حكم كل خليفة من الخلفاء الراشدين؟

س٣: استمرت خلافة على بن أبى طالب ٠٠٠٠٠(٩ سنوات – ٥ سنوات – ١٠ سنوات)٠

عزيزى الطالب: أعرض إجابتك على المعلم وناقش معه الإجابات الخاطئة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة ٠

* * *

الدرس الرابع

أعمال الخلفاء الراشدين وجهادهم رضي الله عنهم

مقدمة:

عندما اتسعت الدولة الإسلامية نتيجة الفتوحات الإسلامية في عهد أبى بكر الصديق وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما تدفقت عليهم الأموال والأعمال، فنشأت الدواوين،والقضاء، وأصبحوا في مسيس الحاجة إلى هذه الأعمال الإدارية والاقتصادية والسياسية والزراعية وغيرها التي أدت إلى تقدم الدولة الإسلامية في جميع المجالات المختلفة ٠

أهداف الدرس:

عزيزى الطالب ينبغى في نهاية الدرس أن تكون قادراً على أن :

- يقدر دور الخلفاء الراشدين في جمع القران الكريم وحفظه ٠
- يعلل وجود الأنظمة التي طبقها الخلفاء الراشدين ٠
- يثمن حفظ الشرطة للنظام في عهد الخلفاء الراشدين ٠
- يسمى الدواوين في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه ٠
- يرسم جدولا يشتمل على الاصلاحات العامة في عهد الخلفاء الراشدين ٠
- يبين دور الخليفة ابى بكر في محاربة المرتدين ٠
- يحدد أبرز المعارك في بلاد العراق وفارس ٠

التهيئة: يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التمهيدية للدرس:

س١ ما المقصود بالذكر في قوله تعالى "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون " ؟

س٢ على من انزل هذا الذكر؟

س٣ لماذا حارب أبو بكر الصديق المرتدين؟

محتوى الدرس: نظرا لاستخدام القصة التاريخية في دروس هذه الوحدة يمكن عرض محتويات الدرس فيما يلي:

- دور الخلفاء الراشدين في العناية بالقرآن الكريم ٠
- الأنظمة في الدولة الاسلامية ٠
- الشرطة ٠ القضاء ٠ الدواوين ٠
- الاصلاحات العامة في الدولة الاسلامية ٠
- محاربة المرتدين ٠ – أبرز معارك بلاد العراق وفارس ٠

عزيزى الطالب: اقرأ القصة التاريخية التالية، ثم أجب عن الأسئلة التالية :

في عهد أبى بكر كان من أهم نتائج حرب المرتدين – وبخاصة ما جرى في اليمامة التي مات فيها كثير من حفاظ القرآن – أن قام أبو بكر بمشورة عمر بن الخطاب رضي الله عنه بجمع القرآن، حيث جمع من الرقاع والعظام والعسب وصدور الرجال ورتب على ما كان عليه في عهد الرسول ﷺ قال تعالى " إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون " ٠ وقد أسند أبو بكر هذا العمل لزيد بن ثابت الأنصارى " فيقول زيد: بعث الى أبو بكر لمقتل أهل اليمامة، فإذا عمر بن الخطاب عنده، قال أبو بكر إن عمر أتانى فقال: إن القتل قد استحر يوم اليمامة بقراء القرآن، وإن أخشى أن يستحر القتل بالقراء في المواطن كلها، فيذهب كثير من القراء، وإن أرى أن تأمر بجمع القرآن، قلت لعمر: كيف أفعل شيئا لم يفعله رسول الله ﷺ؟ فقال عمر: هذا والله خير، فلم يزل عمر يراجعنى حتى شرح الله صدرى للذى شرح له صدر عمر، ورأيت في ذلك الذى رأى عمر ٠ قال زيد: قال أبو بكر: وإنك رجل شاب عاقل لا نتهمك وقد كنت تكتب الوحى لرسول الله فتتبع القرآن فأجمعه ٠ قال زيد فو الله لو كلفونى نقل جبل من الجبال ما كان بأثقل على مما كلفونى به من جمع القرآن فتتبعت القرآن من العسب وصدور الرجال والرقاع والأكتاف ٠٠٠٠ وكانت الصحف عند أبو بكر حتى وفاته ثم عمر ثم حفصة بنت عمر رضي الله عنهما ٠

وفي عهد عثمان قدم إليه حذيفة بن اليمان وكان يقارىء أهل الشام في فتح أرمينية وأذربيجان مع أهل العراق، فأفزع حذيفة اختلافهم في القراءة، فقال حذيفة

لعثمان: يا أمير المؤمنين أدرك هذه الأمة قبل أن يختلفوا في الكتاب اختلاف اليهود والنصارى فأرسل عثمان إلى حفصة أن أرسلي إلينا بالصحف ننسخها في المصاحف ثم نردها إليك، فأرسلت بها حفصة إلى عثمان فأمر زيد بن ثابت وعبد الله بن الزبير وسعيد بن العاص وعبد الرحمن بن الحارث بن هشام فنسخوها في المصاحف،و قال عثمان للرهط القرشين الثلاثة: إذا اختلفتم أنتم وزيد بن ثابت في شيء من القرآن فاكتبوه بلسان قريش فإنما نزل بلسانهم ففعلوا، حتى إ ذا نسخوا الصحف في المصاحف رد عثمان الصحف إلى حفصة، وأرسل إلى كل أفق بمصحف مما نسخوا وأمربما سواه من القرآن في كل صحيفة أو مصحف أن يحرق ٠

القضاء:كانت مهمة القاضي الفصل بين الناس في الخصومات حسما للتداعي، وقطعا للنزاع **صفاته**: الإسلام فلا يقضي الكافر بين المسلمين، الحرية، العلم، التقوى، الورع، العدل، سلامة الحواس، السمع والبصر، الرجولة **مصدر حكمه:** القرآن، السنة، الإجماع، القياس. **طبيعة عمله:** حسم المنازعات والخلافات التي تنشأ بين أفرادها، أو بينها وبين غيرها من الجماعات والأمم. كان الصديق يباشر القضاء بنفسه ويساعده عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فلما آلت الخلافة لعمر رضي الله عنه قام بفصل القضاء عن السلطة التنفيذية، وأوفد قاضته إلى الأقاليم وضمن لهم استقلالا عن الولادة.

الدواوين: نشأت الدواوين الإسلامية في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وذلك نتيجة لاتساع الدولة الإسلامية، واتصال الفاتحين عن قرب بالأنظمة الفارسية والبيزنطية. فكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه أول من دون الدواوين من العرب في الإسلام. وكان السبب في ذلك أن أبا هريرة رضي الله عنه قدم إليه من البحرين ومعه مال، فلقى عمر فقال له عمر: ماذا جئت به؟ قال: خمسمئة ألف درهم.فقال عمر: تدري ما تقول؟ قال: نعم مئة ألف (خمس مرات).فقال عمر: أطيب هو؟ قال: لا أدري، فصعد عمر المنبر وقال الحمد لله وأثنى عليه ثم قال: أيها الناس قد جاءنا مال كثير، فإن شئتم كلناه كيلا، وإن شئتم أن نعده عدا. فقام إليه رجل فقال: فقال يا أمير

المؤمنين قد رأيت هؤلاء الأعاجم يدونون ديوانا لهم قال: دونوا الدواوين.

كانت الدواوين هي: **ديوان الخراج** : أنشئ هذا الديوان عندما احتاجت الدولة إلى إحصاء خراج البلاد المفتوحة وتنظيم الإنفاق، حيث تعدت مصادر الدخل، وزادت ثروت الدولة، وتشعبت وجوه الإنفاق، فكان هذا الديوان لتدوين ما يرد إلى بيت المال وما يصرف منه. **ديوان العطاء**: وقد سجل فيه أسماء المسلمين الذين فرض لهم عطاء من بيت المال مرتبين على حسب درجة النسب بالرسول والسبق في الإسلام، وجهاد الأعداء، والبراعة في القتال، والبعد والقرب عن أرض العدو. وقد شمل العطاء جميع المسلمين ففرض للنساء والأطفال. **ديون الجند**: وتسجل فيه أسماء الجنود، وذلك لمعرفة زيادة عدد الجنود، وترتيب أمورهم وتوفير أعطياتهم، وكان الانتظام في ديوان الجيش يعنى بالضرورة الالتزام بشروطه، وهي التفرغ التام للجندية والجهاد دفاعا عن الإسلام. كما أن الجندي إذا مات أو قتل ورث أبناؤه عطاءه.

الشرطة: هي الجند الذي يعتمد عليهم الخليفة أو الوالي في استتباب الأمن وحفظ النظام. وقد سمعوا بذلك لأنهم أشرطوا أنفسهم بعلامات خاصة يعرفون بها. وكان أبو بكر الصديق رضي الله عنه هو أول من أدخل نظام العسس في الليل، وكان عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أمير العسس، وفي عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه تولى بنفسه العسس وربما صحبه مولاه أسلم ، أو عبد الرحمن بن عوف رضي الله عنه، ولما كبرت البلاد كانت بحاجه إلى من يترصد نهارا أيضا، فتطور حتى أصبح ما يسمى بالشرطة، وكان عمرو بن العاص رضي الله عنه أول من شرط شرطة في الإسلام لما ولى امارة مصر، وقد عرفت مدينة الرسول الشرطة في عهد عثمان بن عفان **رضي الله عنه وأصبح لها مكان في السوق وأخذت تمارس وظائفها في حفظ الأمن** والنظام وحراسة ا؟لأسواق،وفي عهد على بن ابى طالب نظمت الشرطة وأطلق على رئيسها صاحب الشرطة، وكانت تابعة للقضاء، تقوم على تنفيذ الحكام القضائية، ولكنها انفصلت واستقل صاحبها بالنظر في الجرائم ٠ وكان من

أهم المعارك التي خاضها المسلمون في بلاد العراق وفارس هى: **معركة ذات السلاسل** في المحرم سنة ١٢هـ بين المسلمون والفرس وقد ربط الاعداء أنفسهم بالسلاسل لكيلا يفروا من أرض المعركة و قد حقق المسلمون انتصارا كبيرا على الفرس في هذه المعركة ٠ و **معركة الجسر:** في شعبا سنة ١٣هـ بين المسلمين بقيادة أبي عبيد الثقفي وبين الفرس بقيادة رستم وفيها انهزم المسلمون وفروا الى الجسر فوجدوا احد المسلمون قد قطع الجسر ليدفعهم الى القتال، فمات عدد من المسلمين غرقا، وتمكن الباقون من اعادة الجسر والرجوع الى معسكرهم وكانت هذه المعركة هى الوحيدة التي انهزم فيها المسلمون ٠ معركة البويب رمضان سنة ١٣هـ: طمع الفرس بعد هزيمة المسلمين ف معركة الجسر فالقضاء عليهم، فجهزوا جيشا كبيرا وتقدموا لحرب المسلمين، واستعد المسلمين لملاقاتهم، وكانوا بقيادة المثنى بن حارثة رضي الله عنه الذي ترك الفرس يعبرون النهر ثم اشتبك معهم وانتصر المسلمين انتصارا عظيما على الفرس.

عزيزى الطالب، أجب عن ما يلى:

١- ضع عنوانا مناسبا للقصة التاريخية السابقة، ثم وضح الفكرة الرئيسة للقصة؟

٢- وضح دور الخلفاء الراشدين في جمع القرآن الكريم؟

٣- ما اسم الخليفة التي نشأت في عهده الدواوين؟

٤- وضح مهمة القاضى، ومصدر حكمه؟

٥- ما هو موقف أبى بكر الصديق في محاربة المرتدين؟

٦- اذكر أهم المعارك في بلاد العراق وفارس؟

عزيزى المعلم بعد الاستماع الى اجابات الطلاب، عقب على اجاباتهم بأن الفكرة الرئيسة للقصة التاريخية هى أهم أعمال الخلفاء الراشدين؟ ثم وضح لهم أن القرآن الكريم تم جمعه في عهد ابى بكر ثم في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنهما، ثم وضح لهم أن الدواوين أنشئت في عهد عمر بن الخطاب، ومهمة القاضى في عهد الدولة

الاسلامية هى الفصل بين الناس في الخصومات، حسما للتداعى وقطعا للنزاع، وكان موقف أبو بكر من المرتدين هو محاربتهم،وكانت أهم المعارك في بلاد العراق وفارس هى معركة ذات السلاسل، ومعركة الجسر في شعبان سنة ١٣هـ، ومعركة البويب في رمضان سنة ١٣هـ ٠

خطوات سير الدرس:

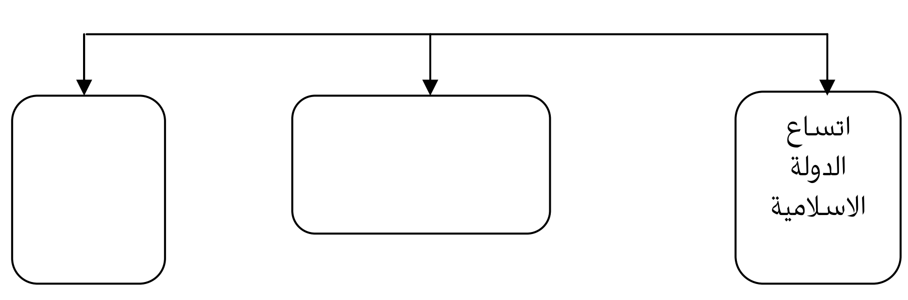
- يسأل المعلم الطلاب عن كيفية جمع القرآن الكريم في عهد الخلفاء الراشدين ٠
- يقوم التلاميذ بقراءة القصة التاريخية، ويطلب منهم المعلم تحديد الخليفة الذى في عهده تم جمع القرآن الكريم ٠
- يطلب المعلم من الطلاب بعد قراءاتهم للقصة التاريخية تحديد مهمة القاضى، ونشأة الدواوين وأنواعها، ومهمة الشرطة، ثم يطلب منهم كتابتها على السبورة ٠
- ثم يقوم المعلم برسم خريطة على السبورة ويطلب من الطلاب تحديد المعارك التي خاضها المسلمون في بلاد العراق وفارس ٠
- **الوسائل التعليمية:**
- البرجكتور – والداتاشو ٠
- خريطة صماء يوضح عليها المعارك الاسلامية التي خاضها المسلمون، ثم الفتوحات الاسلامية في عهد الخليفة عمر بن الخطاب ٠
- الحاسب الآلى ٠

الأنشطة التعليمية:

أعمال الخلفاء الراشدين

نشاط (١) أكمل خارطة المفهوم التالية:

أسباب نشأة الدواوين



نشاط (٢) اقر ثم أكمل مايلى :

من الدواوين التي أنشئت في عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه:

١- ديوان............... ٢- ديوان............. ٣- ديوان...........

فى الوقت الحالى تقوم بمهمته وزارة...........................	فى الوقت الحالى تقوم بمهمته وزارة...........................	فى الوقت الحالى تقوم بمهمته وزارة........................

التقويم:

س١: لماذا أنشئت الدواوين، وما أنواعها؟

س٢:أكتب في حدود سطرين عن معاملة المسلمين لسكان البلاد المفتوحة؟

س٣:اذكر مهمة القاضى في الدولة الاسلامية؟

س٤: اذكر وصية أبى بكر الصديق لجيش أسامة بن زيد رضي الله عنه؟

عزيزى الطالب: أعرض اجابتك على المعلم وناقش معه الاجابات الخاطئة للتوصل الى الاجابات الصحيحة ٠

ملحق (٢)

اختبار المفاهيم التاريخية لطلاب الصف الأول المتوسط

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب:

اقرأ هذه التعليمات بعناية قبل أن تبدأ في اجابة الاختبار .

- هذا الاختبار وضع لقياس مدى تحصيلك لبعض المفاهيم التاريخية في وحدة "الخلفاء الراشدين" ضمن كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقرر على الصف الأول المتوسط .
- هذه الكراسة التي بين يديك هى كراسة الأسئلة، وهناك ورقة أخرى منفصلة عنها هى ورقة الإجابة .
- اكتب اسمك في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة .
- لا تضع أى علامة في كراسة الأسئلة .
- لا تترك أي سؤال من أسئلة الاختبار دون الإجابة عليه .
- يتكون هذا الاختبار من قسمين، وعليك أن تجيب على كل الأسئلة بتظليل المربع المناسب في ورقة الاجابة .

القسم الأول: يشتمل على (٢٥) بندا من بنود الاختيار من متعدد، ولكل بند منها أربع إجابات محتملة يشار إليها بالحروف أ، ب،جـ، د، اختر إجابة واحدة فقط لكل بند، وظلل المربع المناسب أمام رقم السؤال وتحت الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة .

مسترشدا بالمثال التالي:

١- انتشر الإسلام على يديه في المدينة (يثرب):

أ- العباس بن عبد المطلب . ب- مصعب بن عمير .

ج- بلال بن رباح . د- خالد بن الوليد .

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
١		√		

الباحث

القسم الأول: س١ يقصد بمفهوم الشورى :

أ- الفصل بين الناس في الخصومات والعدل ٠

ب- مشاورة الناس في أمر الخلافة فقط ٠

ج- إدارة شئون البلاد وفقا للشريعة الإسلامية ٠

د- اجتماع أهل الحل والعقد نيابة عن الأمة للتشاور في أمر لم ينزل فيه تشريع ٠

س٢ قال تعالي مخاطبا النبي صلي الله عليه وسلم "وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل علي الله إن الله يحب المتوكلين "**ما السورة التي تحمل هذا المبدأ**؟

أ- سورة الشورى ٠ ب- سورة آل عمران ٠

ج- سورة الأحزاب ٠ د- سورة التوبة ٠

س٣ ما المقصود بسقيفة بني ساعده؟

أ- ساحة في المدينة يستظل بها الناس٠ ب- ساحة من المكان يستظل بها المهاجرين٠

ج-المكان المظلل من الشمس ٠ د- ساحة في المدينة لها سقف يستظل بها الأنصار٠

س٤ أي من العبارات التالية تعد مفهوما للديوان :

أ-مكان لبيع السلع وتبادلها٠ ب- نظام مستقر لتوزيع الغنائم٠

ج- مكان لحفظ الشئون المالية للبلاد ٠ د-مكان لحفظ أوراق تتعلق بأعمال وأموال الجنود والموظفين ٠

س٥ بما يقابل الدواوين في عصرنا الحاضر مما يلي:

أ- الجامعات ٠ ب- المدارس٠

ج- الهيئات الخاصة ٠ د- الوزارات٠

س٦من الدواوين التي أنشئت في عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه ٠

أ- ديوان الخراج ٠ ب- ديوان العطاء ٠

ج- ديوان الجند ٠ د- كل ما سبق ٠

س٧ من أعمال سيدنا عثمان بن عفان رضي الله عنه ٠

أ- جمع الناس على مصحف واحد ٠ ب- تنظيم القضاء ٠

ج- إنشاء مجمع لطباعة المصحف ٠ د- الرقابة على الأسواق٠

س٨ ما هى الوزارة التي تقوم حاليا في بلادنا بمهام ديوان الخراج:

أ- وزارة الزراعة ٠ ب- وزارة المالية ٠

ج- مصلحة الضرائب٠ د- وزارة التجارة والصناعة ٠

س٩ من صاحب الهجرتين:

أ- سيدنا أبو بكر الصديق٠ ب- سيدنا عمر بن الخطاب ٠

ج- سيدنا عثمان بن عفان ٠ د- سيدنا علي بن أبي طالب٠

س١٠أي مما يلي يعد جانبا هاما من جوانب الحياة الاجتماعية في عهد الخلفاء الراشدين٠

أ- تطبيق الدين الإسلامي في المساواة بين العرب وغيرهم من المسلمين٠

ب- المساواة بين الرجل والمرأة في المجتمع ٠

ج- الاهتمام بنشر العلم في المجتمع ٠

د-تطبيق مبدأ المشاركة المجتمعية بين الأفراد ٠

س١١ أي مما يلي يعد نموذجا للشورى في الإسلام :

أ- إشراف الخليفة علي أسواق المدينة ٠ ب- المشاورة في أمر الخلافة وغيرها.

ج- إرسال معاذ بن جبل قاضيا إلي اليمن٠ د- تولي أسامة بن زيد قائدا للجيش ٠

س١٢ من أشهر القضاة في عهد الخلفاء الراشدين هو ٠٠٠٠٠٠٠

أ- بلال بن رباح ٠ ب- زيد بن ثابت ٠

ج- عبد الله بن مسعود٠ د- عبد الله بن عباس٠

س١٣ أول من وضع نظام الشرطة في عهد الخلفاء الراشدين هو ٠٠٠٠٠٠

أ- عمر بن الخطاب ٠ ب- عثمان بن عفان ٠

ب- ج عمرو بن العاص ٠ د- عثمان بن قيس ٠

س١٤ أول من تولي أمير العسس في عهد أبى بكر الصديق هو٠٠٠٠٠٠

أ- أبو موسى الأشعري ٠ ب- عبد الله بن مسعود ٠

ج- عبد الله بن الزبير٠ د- عبد الله بن عمر ٠

س١٥ أي من العبارات التالية تعد مثالا لنشر العلم:

أ- توسعة الحرمين الشريفين في عهد الخلفاء الراشدين ٠

ب- العناية بالجوانب الاقتصادية في الدولة الإسلامية ٠

ج- إقامة الحلق في المساجد الإسلامية ٠

د- عمارة المساجد في المدن والأقاليم ٠

س١٦ الشخص الذي ينوب عن النبي صلي الله عليه وسلم في رئاسة المسلمين عامة في أمور الدين والدنيا والالتزام بكتاب الله وسنة رسوله يسمى:

أ- رئيسا ٠ ب- وزيرا ٠

ب- ج- ملكا ٠ د- خليفة ٠

س١٧ الإنسان الذي يفوضه الخليفة في إدارة شئون البلاد يسمى ٠٠٠٠٠٠

أ- القائد ب- الحاجب

ب- ج- الوزير د- النائب

س١٨ من الأسباب التي دفعت معاوية بن أبي سفيان لبناء الأسطول الإسلامي:

أ- تأمين سواحل البلاد من غارات سفن الروم . ب - التصدي لهجمات البرتغاليين . ج-حماية مصالح البلاد الداخلية والخارجية . د- فتح القسطنطينية

س١٩ يسمى الديوان الذي يرصد أسماء الجنود ويحدد مخصصاتهم المالية بـ......

أ- ديوان العطاء . ب- ديوان الخراج .

ج- ديوان المال . د- ديوان الجند .

س٢٠ اختصت الدولة الإسلامية بنظام سياسي ميزها عن غيرها هو:

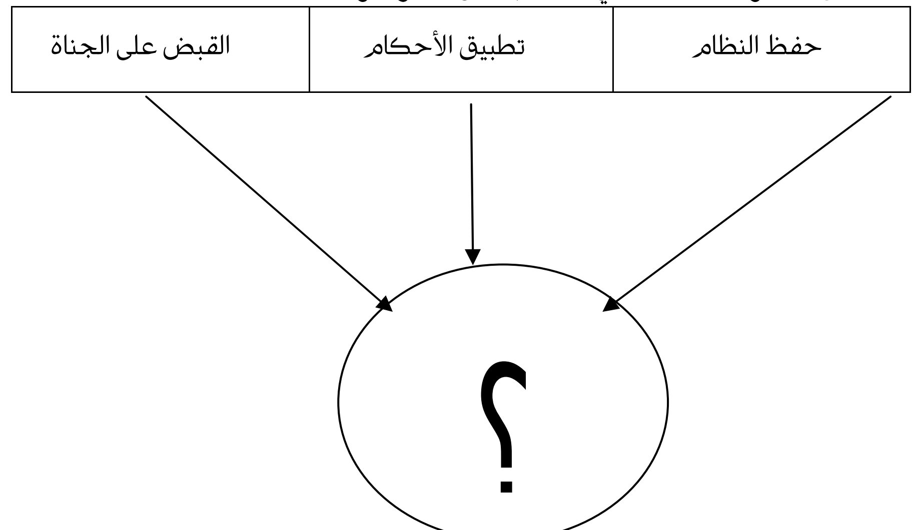
أ- نظام القيادة . ب- نظام الشورى.

ج- نظام الخلافة . د- النظام الأخلاقي .

س٢١ مكافحة المظاهرات غير السلمية في عصرنا الحالي من مهام الشرطة العسكرية والتي يقابلها ما يشابهها في: أ- العصر النبوي . ب- العصر الراشدي.

ج- العصر الأموي . د- العصر العباسي .

س٢٢ اقرأ المخطط التالي ثم أجب على السؤال رقم (٢٢)



يستدل من هذا المخطط أن من يقوم بهذه المهام هي السلطة:

أ- القضائية ٠ ب- التنفيذية ٠ ج- التشريعية ٠ د- التنفيذية والتشريعية ٠

س٢٣ يعد وزير التفويض في المفهوم السياسي المعاصر بمثابة:

أ- وزير الداخلية ٠ ب- وزير الدفاع ٠

ج- رئيس الوزراء ٠ د- نائب رئيس الوزراء ٠

س٢٤ الخليفة الذي قسم الدولة إلى أقسام إدارية ليسهل حكمها ويشرف علي مواردها هو:

أ- أبو بكر الصديق ٠ ب- عمر بن عبد العزيز ٠

ج- عمر بن الخطاب ٠ د- عثمان بن عفان ٠

س٢٥: مهنة اشتهرت بها قريش، وكانت عماد حياتها الاقتصادية:

أ- الصناعة ٠ ب- التجارة ٠

ج- الصيد ٠ د- الرعي ٠

القسم الثاني عزيزي الطالب:

يشتمل هذا القسم على (٢٢)عبارة، بعضها صحيح وبعضها خطأ، اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية، ثم ظلل أمام رقم العبارة وأسفل كلمة صواب إذا كانت العبارة صحيحة، أو أسفل كلمة خطأ إذا كانت العبارة خاطئة في ورقة الإجابة المنفصلة واليك مثال يوضح ذلك٠

١- الصبر كان سلاح نبينا محمد في مواجهة أذى قريش له ٠

رقم السؤال	صواب	خطأ
١	√	

انتبه عزيزي الطالب لرقم العبارة في كراسة الأسئلة وورقة الاجابة ٠

١- استمرت خلافة أبو بكر الصديق حتى سنة ٢٣هـ ٠

٢- تولى عمر بن الخطاب الخلافة بعد وفاة أبى بكر الصديق ٠

٣- للخلفاء الراشدين مكانة كبيرة في نفوس المسلمين ٠

٤- حدد عثمان بن عفان ستة من الصحابة يكون أحدهم خليفة من بعده ٠

٥- نجح الخلفاء الراشدون رضي الله عنهم في إدارة شئون الدولة الإسلامية ٠

٦- استمرت خلافة علي بن أبي طالب رضي الله عنه تسع سنوات ٠

٧- أطول الخلفاء الراشدين مدة في الخلافة هو أبو بكر الصديق رضي الله عنه ٠

٨- سمي الخلفاء الأربعة بالراشدين لأن عددهم أربعة ٠

٩- العسس هو الطواف في طرقات المدينة لحفظ الأمن والأمان ٠

١٠- مدة حكم الخلفاء الراشدين حوالي ثلاثين سنة ٠

١١-أقرب الخلفاء الراشدين نسبا من الرسول صلى الله عليه وسلم أبو بكر الصديق ٠

١٢ - يرجع نسب جميع الخلفاء الراشدين إلى قبيلة قريش ٠

١٣- صاحب الرسول صلى الله عليه وسلم في الهجرة إلى المدينة علي بن أبي طالب

١٤- بني عمرو بن العاص مدينة الفسطاط في مصر ٠

١٥- أطلق المسلمون علي معركة نهاوند اسم فتح الفتوح ٠

١٦- تم توسعة الحرمين الشريفين في عهد الخليفة عمر بن الخطاب والخليفة عثمان بن عفان

١٧-انتصر المسلمون بقيادة سعد بن أبي وقاص علي الفرس في معركة القادسية ٠

١٨- يوجد في بلادنا مجمع كبير لطباعة المصحف يسمى مجمع الملك فهد ٠

١٩- أجمع المسلمون علي اختيار خليفة للنبي على أساس الشورى والالتزام برأي الجماعة ٠

٢٠- يعد سيدنا عمر بن الخطاب أول من وضع التاريخ الهجري للمسلمين ٠

٢١- بات علي رضي الله عنه في فراش الرسول ليلة الهجرة إلى المدينة ٠

٢٢ - أشد الناس حياء بعد الرسول صلي الله عليه وسلم أبو بكر الصديق ٠

ملحق (٣)

مقياس القيم الاجتماعية لطلاب الصف الأول المتوسط

اعداد

د/ عادل إبراهيم الشاذلى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

تعليمات المقياس

عزيزي الطالب:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى نمو القيم التاريخية المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية لديك وذلك بعد دراستك لموضوعات هذا الكتاب، وهذا المقياس يتضمن عددا من المواقف التي يمكن أن تتعرض لها، ويلي كل موقف عدد من البدائل عليك أن تختار بديلا واحدا وفقا للتعليمات التالية:

- إقرأ كل موقف من المواقف قراءة جيدة، ثم اقرأ البدائل الأربعة التي تليها، ثم اختر البديل الذي تراه صحيحا من وجهة نظرك، وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل الصحيح الذي يمكن أن تقوم بفعله ٠
- اختر بديلا واحدا فقط من البدائل التي تلي كل موقف ٠
- أجب على كل المواقف ولا تترك اى موقف دون الإجابة عليه ٠
- تأكد أن هذه المعلومات في سرية تامة ولا تكون إلا في خدمة البحث العلمي فقط ٠

الباحث

(١)أراد أحد زملائك السفر ووضع نقوده عندك، ولما رجع أراد أن يسترد أمانته، فما السلوك الذي تفعله؟

أ– أعطيه بعض النقود وأحتفظ بالباقي لنفسي ٠ ب– أرد له الأمانة كاملة ولا أنقص منها شيئا ٠

ج- أنكر انه أعطاني نقودا ٠ د- أردها له بعد عامين ٠

(٢)سمعت بعض الانتقادات التي توجه لبلدك في احدي الإذاعات الخارجية، ماذا تفعل؟

أ- لا يؤثر ذلك في حبي لوطني ٠ ب- أتمنى ان أترك وطني وأعيش في مكان آخر ٠

ج- أقوم بالتظاهر مع زملائي ضد هذه الإذاعة ٠ د- اشعر بالضيق من وطني الذي أعيش فيه٠

(٣)رأيت معلمك يمشى في الطريق ومعه حقيبة ثقيلة، فماذا تفعل؟

أ- أذهب من طريق أخر حتى لا يراني ٠ ب- أذهب إليه فورا وأعرض عليه المساعدة

ج- أتظاهر بأنني لم أشاهده ٠ د- أذهب إليه وأحملها منه لفضله علي ٠

(٤)في إحدى حصص الدراسات الاجتماعية أبدى أحد الطلاب رأيا مخالفا لما قلته للمعلم فهل:

أ- تتجاهل ما قاله للمعلم ٠ ب- تستمع لما يقوله ثم تبين رأيك بعد ذلك ٠

ج- تتوعده بالعقاب بعد انتهاء الحصة ٠ د- تبدى الرغبة في عدم مقاطعة التلميذ لحديثك ٠

(٥) في إحدى اجتماعات مجلس إدارة الفصل اختلفت الآراء حول موضوعا ما، ويريد المعلم أن يأخذ قرارا بشأن هذا الموضوع، فماذا تفعل؟

ب- توافق علي رأى المدرس ٠ ج- تطلب من المدرس أن يأخذ بمبدأ التصويت ٠

د- توافق على رأي الأغلبية دون تحكيم رأيك ٠ أ- تتمسك برأيك حتى يكون هو الصواب٠

(٦)تسمع من أحد جيرانك في المنزل أصواتا مزعجة باستمرار تضايقك فماذا تتصرف؟

أ- ترفع صوتك مثل جارك ٠ ب- تعطيه فترة من الوقت ثم تعاقبه ٠

ج- تشتكي جارك لقسم الشرطة القريب منك٠ د- تطلب من جارك بأسلوب لين خفض الصوت٠

(٧) إذا طلب منك مدرس الفصل أن تكون جندي في خدمة الدين والوطن، فماذا تقول؟

أ- ترفض ذلك الطلب ٠ ب- تلتزم بتعليمات المدرس ٠

ج- تحافظ على الدين والوطن بقدر المستطاع٠ د- لا تعطى للأمر أهمية٠

(٨) إذا طلب منك المعلم كتابة بحث صغير عن قوة المسلمين وشجاعتهم وتفانيهم في نصرة الدين والعزة والفخر بهذا الدين، فماذا تفعل؟

أ- السمع والطاعة للمعلم في كتابة البحث ٠ ب- ترفض ذلك لأنه خارج المنهج المدرسي٠

ج-تستفسر عن أسباب كتابة البحث ٠ د- تنتظر حتى يكتب زميلك بحثا ثم تكتبه منه٠

(٩) وجدت الأطفال يلعبون يوم العيد،يشترون الحلوى من البقالة وكان هناك طفل يتيم يراهم متألما،ماذا تفعل؟

أ- أتظاهر بعدم مشاهدة الطفل وأتركه ٠ ب-أشترى له بعض الحلوى حتى يفرح مثل الأطفال.

ج-أبعده عن الأطفال حتى لا يصاب بالاحباط٠ د-أرسله إلى دار الأيتام بالحي الذي يسكن فيه٠

(١٠) نظمت إدارة المدرسة معسكراً إلى منطقة أثرية داخل محافظة الأحساء لتجميلها فما موقفك

أ- تسرع بالاشتراك في تجميل محافظتك ٠ ب- تفضل إن تشاهد زملائك دون مشاركتهم ٠

ج- ترفض ذلك لأن هناك عمال متخصصين لذلك٠ د- تفضل أن يقوم بذلك أحد غيرك٠

(١١) إذا طلب منك معلم الاجتماعيات القيام بعمل لوحة نشاط للمدرسة فانك تفضل أن:

أ- تقوم بعمل اللوحة بمفردك حتى تظهر نشاطا كبيرا٠

ب- تعتذر لعدم وجود وقت فراغ لديك بسبب المذاكرة٠

ج- تقوم بعمل اللوحة مع زملائك لتبادل الخبرات التعليمية٠

د- تقوم بالإشراف على زملائك دون مشاركة فعلية٠

(١٢) رأيت زميلا لك في الفصل يراسل جريدة من الجرائد المعارضة يذيع فيها أسرارا تسيء إلى سمعة وطنك:

أ- لا تتدخل في ذلك احتراما لزميلك٠ ب- تحافظ على سرية المعلومات خوفا على زميلك٠

ج- تمنعه من ذلك حفاظا على سمعة بلدك ووطنك٠ د-لا تهتم بالأمر لأن ذلك لا يعنيك٠

(١٣) نظمت إدارة المدرسة ندوة علمية عن التظاهر السلمي وحفظ الأمن في البلاد، فما موقفك

ا- أسعى إلى توعية الآخرين حول هذه الندوة٠ ب- أمتنع عن حضوري في هذه الندوة٠

ج- أشارك في هذه الندوة بفاعلية كبيرة٠ د- استمع إلى هذه الندوة دون اهتمام بمحتواها٠

(١٤) تفضل أن تقضى وقت فراغك في:

أ- قراءة الكتب التاريخية المفيدة لتاريخ بلدي٠ ب- النوم طوال وقت الفراغ٠

ج- الجلوس مع الأصدقاء في أماكن ترفيهية · د- مشاهدة التلفزيون طوال وقت العراغ·

(١٥) اقترح أحد طلاب فصلك الإشتراك في مشروع نظافة مدرستك فهل:

ا- ترفض مشاركة زملائك في المشروع· ب- تعتذر عن المشاركة وتشكرهم على حسن عملهم.

ج-تشارك زملائك في نظافة المدرسة · د- تستمع لما يقوله زميلك دون اهتمام ·

(١٦) تم اختيار أحد طلاب فصلك ليكون الطالب المثالي في المدرسة وأراد طلاب الفصل أن يحتفلوا بمناسبة اختياره فهل:

ا- تشارك طلاب الفصل في الاحتفال · ب- تتجاهل الأمر على الإطلاق ·

ج- تحدد بنفسك كيفية الاحتفال · د- تترك هذا الأمر لأنه من اختصاص المدرسة ·

(١٧) قام معلم الاجتماعيات بتكليفك بتصميم بعض الوسائل التعليمية، فماذا تفعل؟

أ-ألتزم بكلام المعلم وأصمم هذه الوسائل · ب- أعتذر بأسلوب مؤدب للمعلم ·

ج- أقوم بتصميم وسيلة تعليمية واحدة · د-أتظاهر بسماعي للمعلم ولا أنفذ هذه الوسائل ·

(١٨) طلب منك زميلك بعض الألوان لرسم خريطة جغرافية، فما السلوك الذي تتبعه؟

أ-أعطيه الألوان ما دامت معي وهو في حاجة إليها · ب-أرشده إلى زميل أخر ليأخذه منه ·

ج- أعطيه بعض الألوان التي لا أحتاج إليها · د- أقسم الألوان وأعطيه نصفها ·

ملحق (٤)

معامل الاتساق الداخلى بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم التاريخية لكل طالب ٠

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٩	١٤	٠.٦١	٢٧	٠.٥٨	٤٠	٠.٢٢
٢	٠.٤١	١٥	٠.١٢	٢٨	٠.٤٥	٤١	٠.٣٤
٣	٠.٤٣	١٦	٠.٣٨	٢٩	٠.٢٧	٤٢	٠.٦٥
٤	٠.٦١	١٧	٠.٢٩	٣٠	٠.٥٦	٤٣	٠.٥٣
٥	٠.٥٩	١٨	٠.٨٥	٣١	٠.٣٣	٤٤	٠.٣٤
٦	٠.٩٢	١٩	٠.٧٨	٣٢	٠.٤١	٤٥	٠.٢٧
٧	٠.٣٠	٢٠	٠.٢٩	٣٣	٠.٢٩	٤٦	٠.٦١
٨	٠.٢٣	٢١	٠.٥١	٣٤	٠.٦٠	٤٧	٠.٤٣
٩	٠.٢٩	٢٢	٠.٢٨	٣٥	٠.٢٩	٤٨	٠.٩٢
١٠	٠.٢٩	٢٣	٠.٣٥	٣٦	٠.٣١	٤٩	٠.١٦
١١	٠.٣١	٢٤	٠.٢٩	٣٧	٠.٤٣	٥٠	٠.٤١
١٢	٠.٢٩	٢٥	٠.٣٠	٣٨	٠.٣٩	٥١	٠.٧٤
١٣	٠.٣٤	٢٦	٠.٢١	٣٩	٠.٦٧	٥٢	٠.٢٨

ملحوظة:

معامل الارتباط من ٠،٢٧ —— ٠،٣٥ دال عند مستوى (٠،٠٥) ٠

معامل الارتباط من أعلى ٠،٣٥ دال عند مستوى (٠،٠١) ٠

معامل الارتباط أقل من ٠،٢٧ غير دال احصائيا ٠

ملحق (٥)

معامل الاتساق الداخلى بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لمقياس القيم الاجتماعية لكل طالب ٠

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٢٧	١٢	٠.٤١
٢	٠.٣٧	١٣	٠.١٢
٣	٠.٣١	١٤	٠.٤٩
٤	٠.٣٥	١٥	٠.١٦
٥	٠.٥٩	١٦	٠.٨٥
٦	٠.٩٢	١٧	٠.٧٨
٧	٠.٣٠	١٨	٠.٢٥
٨	٠.٢٣	١٩	٠.٥١
٩	٠.٣٧	٢٠	٠.٢٨
١٠	٠.٢٩	٢١	٠.٣٥
١١	٠.٣١	٢٢	٠.٢٩

ملحوظة:

معامل الارتباط من ٢٧، ٠ــــ٠،٣٥ دال عند مستوى (٠،٠٥) ٠

معامل الارتباط من أعلى ٠،٣٥ دال عند مستوى (٠،٠١) ٠

معامل الارتباط أقل من ٠،٢٧ غير دال احصائيا ٠

* * *

- Sulaiman, Y. A. (1998). Trends of secondary school students' toward history courses and their impact on students' choice of major. *A conference of the role of education on the development of local communities*, College of Education in Fayyoum, Cairo University, Dec. 4-5.
- Tu'aima, R. (1987). *Content analysis in humanities: Its meaning, principles and uses*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Taha, J. M. (2003). *The impact of using mythology in teaching history on the development of some social values and academic achievement among first grade of secondary school students* (Unpublished master's thesis).College of Education, Helwan University, Cairo.
- Zahir, D. (1996). *Values in Education: Educational milestones*. Cairo: Book Center for Publishing.
- __________, Radwan & Prince (1984). *Teaching social studies*. Cairo: 'Alam Al-Kutub.
- __________, Et al (1990). *Teaching social studies*. Cairo: 'Alam Al-Kutub.
- __________ (1995). *Proposed Program to develop some social values among the second grade of secondary school students* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Ain Shams University, Egypt.
- __________ (1997). Values and its teaching methods in Social Studies. *Journal of Educational and Islamic Studies*, King Saud University, 9 (1).
- __________ (1999). Intermediate school students' acquisition of historical and geographical concepts contained in the courses books in Riyadh. *Journal of Education*, 13, (52).
- __________, (2001). Some essential social values for the students in the primary education and the role of Social Studies curricula in their acquisition of these values. *Proceedings of the Curricula and Teaching Values Seminar, College of Education, Benha, March 21, 2001, (2), 69.*
- __________, Al-Jamal & Ali (2003). *Dictionary of educational and cognitive terms in curriculum and teaching methods (3rd ed).* Cairo: 'Alam Al-Kutub.
- __________ (2005). *Teaching history in the twenty-first century*. Cairo: 'Alam Al-Kutub.

* * *

- Sa’ada, J., & Yusuf, J. (1988). *Teaching the concepts of Arabic language, Mathematics, Science and Social Studies*. Beirut: Dar Al-Jeel.
- Al-Sayyed, A. J. (1991). The effectiveness of social studies courses and their teachers on the development of social and moral values in the second grade of primary education (Published research). *Journal of Education*, Suhaj, Asyut University, 6, (1), Jan.
- Al-Sayyed, F. S. (1998). The effectiveness of using value approach and teaching geography in the development of some social and environmental values among first grade of secondary school students. *Studies in Curriculum and Teaching Methods*, College of Education, Ain Shams University, (52), Sept.
- Al-Sayyed, F. A. (1993). *The impact of using some history teaching methods on the development of some social values among second year of intermediate students* (Unpublished master's thesis). College of Education in Qina, Asyut University, Egypt.
- Al-Sha’wan, A. (1996). Toward an effective teaching of social sciences concepts by using deductive and inductive approaches: A theoretical study. *Center for Educational Research*, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Shathli, A. (2002). *The effectiveness of proposed program in history in the development of critical thinking skills among student teachers in the College of Education and their attitudes toward the subject* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University, Cairo.
- Al-Sherbini, Z., & Sadiq, Y. (2000). *The growth of children’s scientific concepts: proposed program and experiments of the pre-school children*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Sulaiman, Y. A. (1991). *The effect of teaching history courses in public and developed secondary schools on the understanding of historical concepts in Kingdom of Saudi Arabia*. Published paper in “Ro’a (future visions) for Curricula in the Arab countries”, *The Egyptian Council for Curriculum and Instruction*, 3rd Conference, 4-8 August, Vol. 3.

- Al-Jamal, A. A. (1992). *The impact of using short research in teaching history on the achievement of second grade students and their attitudes toward the subject* (Unpublished master's thesis). College of Education, Ain Shams University, Egypt.
- Khalifa, A. M. (1992). *Raising values*: *A psychological study*. Kuwait: National Council for Culture, Arts and Literature.
- Khalil, E. M. (2005). The effectiveness of proposed program for the acquisition of some behavioral values among intermediate school students through teaching the music activities. *The Egyptian Council for Curriculum and Instruction, studies in curriculum and teaching methods*, (105), Sept.
- Khedr, M. M. (1995). *The impact of learning stories of the Holy Quran on the value system among elementary school students* (Unpublished master's thesis). College of Education, Zagazig University, Egypt.
- Othman , A. (1993). An experimental study of the effectiveness of using story method in solving some of learning geography problems among the first grade. *Journal of the College of Education in Benha*, Zagazig University.
- Al-Laqqany, A. H. (1997). *Social Studies and the development of thinking*. Cairo: ‘Alam Al-Kutub.
- Mubarak, F. Y. (1991). Some essential social values for the students in the primary education and the role of Social Studies curricula in their acquisition of these values. *The Egyptian Council for Curriculum and Instruction, 3rd Scientific Conference, Vol. 2.*
- Muhammad, M. F. (2001). *Social values among secondary school students: A comparative study* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Childhood, Ain Shams University.
- Owais, A. A. (1985). The role of story in the moral development of children. *The Regional Seminar on Educational Values in the Education of Children*, General Organization of Book.
- Rajee’a, A. L. (1991). *The impact of some introductions to teaching historical concepts on the development of primary school students’ thinking, achievement and attitudes toward the subject* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Menufiya University.

- Arafa, S. (1994). Value orientations in the content of social studies curricula in the intermediate school. *Journal of the College of Education in Menia*, 7, (3), Jan.
- Al-Ashwal, A. A. (2000). *Essential historical concepts for secondary school students in Yemen and the evaluation of History Curricula in the light of these concepts* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Abyan, Republic of Yemen: National Center for Information.
- Badr, A. M., & Ibrahim, A. M. (1995). The impact of using computer on the development of some historical concepts and the learning retention among first grade of *secondary* school students. *The Second Annual National Conference at the Academic Education Development Center, Academic Performance, Competence, Effectiveness, and Future*, 26-28 August, Ain Shams University, Egypt.
- Diab, F. (1981). *Values and social customs*. Cairo: Dar Al-Thaqafa.
- Al-Gaizawi, S. (2006). *The effectiveness of multimedia computer program on the development of the concepts of social studies curriculum, critical thinking and self-esteem among intermediate school students with hearing impairment*. (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.
- Hajjaj, A., & Musa M. (1998). Teaching Values in our Curricula between reality and prospective. *Forum of Educational Challenges Encountering the Muslim World in the forthcoming Century*, Islamic Universities League in cooperation with ISESCO, Luxor, 11-12 Feb.
- Hagras, A. H. (2000). *Teaching Social Studies*. Tanta, Egypt: Dar Delta for printing and computer.
- Ismail, S. M. (1992). *Proposed program to develop some social values among secondary school students using the educational models* (Unpublished doctoral dissertation). College of Female, Ain Shams University, Egypt
- Jabir, K., Jabir, A., & Khayri, A. (1990). *Research methodologies in education and psychology*. Beirut: Dar Al-Nahdha Al-Arabia.
- Al-Jabr, S., & Al-Khatm, S. (1983). *Modern Trends in teaching social studies*. Riyadh: Dar Al-Marikh for publishing.

List of References:

- Abdulhaleem, A .M .(ČĚĚČ) .Teaching Values: the absent obligation .*Journal of Educational Studies*.đ Û(ĎĎ) Û
- Abdulhaleem, M. A. (2011). *The effectiveness of program based on the Dunn's model of learning styles in the development of historical concepts and critical thinking among first grade of intermediate school students with learning difficulties* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University, Cairo.
- Abdullatif, A. A. (2002). *The effectiveness of using hypertext and computer multimedia on immediate and delayed achievement of historical concepts among first grade of secondary school students and their attitudes toward history subject* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University, Cairo.
- Abdo, A. M. (1995). *The effectiveness of proposed program in the development of some social values through teaching history among the students of intermediate school* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education in Benha, University of Zagazig.
- Abu Zaid, H. R. (1996). *The role of teacher in the secondary school students' acquisition of social values* (Unpublished master's thesis). College of Education, Mansura University, Egypt.
- Ahmad, A. M. (2008). *The effectiveness of using annals and biographies in teaching second grade of intermediate school students some social values* (Unpublished master's thesis). College of Education, Ain Shams University, Egypt.
- 'Alawi, T. B. (2004). *The extent of students' acquisition of some historical concepts in the book of "Contemporary and Modern Arab History" for the ninth primary grade* (Unpublished master's thesis). College of Education in Abeen, Republic of Yemen: National Center for Information.
- Ali, S. M. (2002). *The impact of using cooperative learning method in teaching social studies on the achievement and development of values among the fourth grade of primary school students* (Unpublished master's thesis). College of Education, Al-Wadi Al-Jadeed University, Egypt.

The Impact of Teaching Social and National Studies Course Using Historical Story on the Development of Some Historical Concepts and Social Values among the First Grade of Primary School Students in Ahsa' Governorate at Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Adel Ibrahim Abdullah Al-Shadhly
Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods, Universities of Al-Azhar and Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

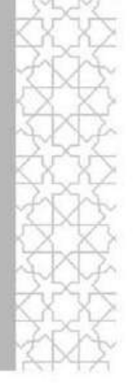
Abstract:

This research aims to develop some historical concepts and social values among the first grade of primary school students using the historical story. The researcher analyzes the Social and National Studies course book in order to assess its inclusion of the historical concepts and social values.

The results of the analysis shows that the percentage of historical concepts and social values in the unit of "The life of the Prophet in Makka" is 31.5%, in the unit of "The life of the Prophet in Madina" is 32.5%, and in the unit of "The Rightly Guided Caliphs" is 36%. These results demonstrates that the historical concepts and social values varied not only from one unit to another, but also from one topic to another within the same unit.

The researcher reformulates the unit "The Rightly Guided Caliphs" using the historical story, and he applies the historical concepts test and social values scale on a random sample of 80 students from Lubaid Ibn Rabi'a school in Hofuf, who are divided into two groups: the experimental group and the control group.

The results indicates the presence of statistically significant differences with the rate of %0.01 in favor of students of the experimental group against the students of the control group in the test of historical concepts. In addition, there are statistically significant differences with the rate of %0.01 between the students of the experimental group and the students of the control group in the social values scale in favor of the experimental group students.



أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة الذكية في اكتساب طلاب المرحلة الابتدائية أحكام التجويد

د. فهد عبد العزيز أبانمي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك سعود





أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة الذكية في اكتساب طلاب المرحلة الابتدائية أحكام التجويد

د. فهد عبد العزيز أبانمي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام السبورة الذكية في اكتساب طلاب السادس الابتدائي أحكام التجويد، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وقد أعد الباحث بعض الأدوات البحثية التي تمثلت في قائمة بأحكام ومهارات التجويد وبرنامجاً تعليمياً لأحكام التجويد واختبار مهارات التجويد بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة، وقد تم التحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها بالطرق الملائمة، وقد أظهرت النتائج:–وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التجويد لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار التجويد لصالح التطبيق البعدي.

وقد قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائج البحث.



المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يتسم العصر الحديث بالطفرة المعلوماتية والانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية، حيث يشهد العالم تطوراً سريعاً في تكنولوجيا المعلومات " Information Technology" في كافة المجالات، فقد أصبحت عنصراً أساساً في نجاح أي مؤسسه ومتطلباً مهماً لتحقيق الميزة التنافسية والقدرة على البقاء في ظل بيئة سريعة التغيير، ومن هنا تأتي الحاجة إلى استثمار القفزة الهائلة في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات وتطبيقات الحاسب الآلي لاستخدامها في العملية التعليمية.

والسبورة الذكية تمثل أحد المستحدثات التكنولوجية التي برزت في المدارس في عدة دول، وتؤكد الوكالة البريطانية للاتصالات التربوية والتكنولوجيا British (BECTA)Educational Communications and Technology Agency أن استخدام المعلمين للسبورة الذكية يوسع مجال أساليب التدريس، وأنها تدعم وتوسع من أنماط التعلم.(الزعبي،٢٠١٢، ٣٩٤)

وتعد السبورة الذكية من أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم، وهي نوع خاص من اللوحات أو السبورات البيضاء الحسّاسة التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس. ويتم استخدامها لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة، وتستخدم في الصف الدراسي، وفي الاجتماعات والمؤتمرات والندوات وورش العمل وفي التواصل من خلال الإنترنت وهي تسمح للمستخدم بحفظ وتخزين، طباعة أو إرسال ما تم شرحه للآخرين عن طريق البريد الإلكتروني في حالة عدم تمكنهم من التواجد بالمحيط. كما أنها تتميز بإمكانية استخدام معظم برامج مايكروسوفت أوفيس وبإمكانية الإبحار في برامج الإنترنت بكل حرية، مما يسهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة، وبرامج مميزة تساعد في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم كونها تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة .كما تمكن من تفاعل

جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم. مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ والطلبة.(أبو العينين، ٢٠١١،٢٠-٢١)

وللسبورة الذكية عدة وظائف تتمثل في:(http://taknyat.yoo7.com/t1270-topic)

١- الحفاظ على الوقت وزيادة كفاءة العرض مما يجعله عملياً وسهلاً.

٢- يمكن للمعلم طباعة وحفظ و نسخ و لصق و كتابة و مسح و أخذ صورة لسطح المكتب و تحريك و تكبير و تدوير الملف على السبورة.

٣- بها نظام تعريف الكتابة اليدوية : (HRS) الذي يمكن من الكتابة على السبورة بالقلم الإلكتروني ثم تحويله إلى نص (TEXT) وطباعته في الحال.

٤- التسجيل والتحكم في ملفات الفيديو، حيث يقوم المعلم بالتسجيل المرئي لكل ما قام بكتابته باليد على السبورة و كذلك الصوت على ملفAVI .

٥- يمكن الكتابة مباشرة على ملف WORD ثم حفظه مباشرة.

٦- باستخدام السبورة الإلكترونية يمكن الشرح عن بعد ومن خلال الإنترنت.

٧- تتيح السبورة الذكية مساحة عرض كبيرة الحجم بعرض يصل إلى ٢،١٦ متر عرض و ١،٢٧ متر ارتفاع.

والجدولان الآتيان يوضحان أهم مكونات برنامج السبورة الذكية.

جدول (١) قائمة أدوات مركز البداية

فتح برنامج دفتر الملاحظات Notebook	
المسجل: يقوم بتسجيل كافة الإجراءات التي تحدث في الشاشة مع الصوت	
تشغيل فيديو: يقوم بتشغيل ملفات الفيديو الموجودة على جهازك مع إتاحة الكتابة و الرسم فوق الفيديو	
لوحة المفاتيح: ويمكن إظهارها من هنا أو من الزر الموجود أسفل شاشة السبورة الذكية.	
الأدوات المتنقلة: تتيح لك الوصول السريع إلى القلم وأداة التمييز والممحاة والأدوات متكررة الاستخدام.	
لوحة التحكم	
التعليمات	
أدوات أخرى: أداة التقاط شاشة, تظليل شاشة، العدسة، الإضاءة.. إلخ	

جدول (٢) شريط أدوات السبورة الذكية (برنامج Notebook)

الزر	استخدم هذه الأداة لـ	الزر	استخدم هذه الأداة لـ
	عرض صفحة Notebook السابقة		تحديد أي كائن على الصفحة بإصبعك أو بالفأرة
	عرض صفحة Notebook التالية		الكتابة أو الرسم على صفحة Notebook باستخدام أداة القلم
	إدراج صفحة Notebook فارغة مباشرة بعد صفحة Note-book النشطة		الكتابة أو الرسم على صفحة Notebook باستخدام أداة القلم الابتكاري
	فتح ملف Notebook موجود		مسح الحبر الرقمي على صفحة Notebook
	حفظ صفحة Notebook		رسم سطر
	لصق كائن (كائنات) منسوخة في ملف Notebook		إنشاء شكل
	تراجع عن الإجراء الأخير الذي نفذته		إنشاء مربع إدخال نص للكتابة
	إعادة الإجراء الذي نفذته		ضبط لون أداة رسم أو شكل محدد
	حذف أي كائن محدد		ضبط شفافية أداة رسم أو شكل محدد أو كائن
	إظهار/إخفاء تظليل الشاشة على صفحة Notebook الحالية		تحديد خصائص السطر لأداة رسم أو شكل محدد
	فتح عرض ملء الشاشة		تحريك شريط الأدوات إلى أسفل صفحة Notebook
	بدء تشغيل شريط أدوات التقاط الشاشة		

ولعل من أبرز مزايا السبورة الذكية في العملية التعليمية أنها: (وزارة التربية والتعليم العمانية، ٢٠٠٧، ٧-٨)

- وسيلة فعالة وجذابة لانتباه المتعلمين بما تمتلكه من إمكانات اللون والحركة والصوت والتأثيرات الأخرى.
- تساعد في تحقيق تفاعل صفي إيجابي بين المعلم والمتعلمين.
- سهلة الاستخدام، حيث استخدامها لا يتطلب أية معرفة تقنية فائقة لمعرفة كيفية استخدامها، فقد صممت بشكل يتيح للجميع استخدامها مهما كانت درجة تعليمهم التقنية.
- تمكن المعلم من توضيح المفاهيم المجردة.

- تساعد على استرجاع البيانات والأفكار السابقة بسهولة فائقة، مما يساعد على تحقيق التعلم حتى التمكن.

وقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية للتعرف على مدى فاعلية السبورة الذكية في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية المهارات المعرفية المختلفة لدى الطلاب والتلاميذ في المراحل التعليمية الأخرى، ومن هذه الدراسات:

دراسة (Howse& Others, 2000) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام السبورة الذكية على الأداء الدراسي والرضا عن التعلم لعينة من طلاب مدرسة التمريض، قوامها ٣٠ طالباً، وقد أظهرت النتائج أن استخدام السبورة الذكية أدى إلى زيادة توليد الأفكار، وإلى ارتفاع مستوى الرضا عن التعلم، بالإضافة إلى أنه أسهم في عرض المهارات العملية بوضوح أثناء حلقات النقاش العلمية.

ودراسة (Deborah& Others, 2000) والتي هدفت إلى دمج السبورة الذكية في تعليم الفيزياء، وبينت نتائجها أن استخدام السبورة الذكية قد ساعد الطلاب على اكتساب مفاهيم الفيزياء، حيث كانت السبورة الذكية أكثر إثارة لاهتمام الطلاب، فالألوان قد ساعدت على فهم الأفكار والمفاهيم المعقدة بشكل أفضل، كما دلت النتائج على أن معظم الطلاب كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو استخدام السبورة الذكية.

ودراسة (Bobbi, 2004) التي أوضحت نتائجها التأثير الإيجابي لاستخدام السبورة الذكية في الصفوف الدراسية، فالطلاب المشاركون في الدراسة كانوا أكثر دافعية وأكثر متعة في تعلمهم.

ودراستا (Wall& Smith,2005)، (Hawang, Hsu,2006) اللتان أشارتا إلى تأكيد المعلمين والطلاب على أن استخدام السبورة الذكية في التدريس يساعد في توفير التفاعل والتعاون داخل الفصول الدراسية.

ودراسة (Schenk, 2007) التي هدفت إلى معرفة الأثر الإيجابي لاستخدام تقنية السبورة التعليمية لدعم وتحسين التعليم والتعلم، واستكشاف إمكانية استخدامها،

وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام هذا النوع من السبورات كأداة تفاعلية يساعد على بقاء أثر التعلم.

وفي مشروع لها أقامته إحدى مدارس التعليم الأساسي للبنين بعُمان حول السبورة التفاعلية ودورها في العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العمانية،٢٠٠٧، ٦–١٠) أوضحت نتائج المشروع أن المعلمين أجمعوا على أن أثر التعليم على الطلاب في الدرس المقدم عبر السبورة الذكية أسرع وأبقى وأشد رسوخاً للمعلومات في ذهن الطالب بسهولة ويسر، كما أكد جميع الطلاب على أن فهمهم للدرس المقدم عبر السبورة الذكية أكبر بكثير عن الدرس المقدم عبر السبورة العادية، وتمنوا أن يروا مستقبلاً كل سبورات المدرسة إلكترونية.

ودراسة سويدان(٢٠٠٨) التي هدفت إلى تصميم برنامج قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لعينة من معلمات رياض الأطفال بلغت ٦٠ معلمة، وقياس أثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنطقي للأطفال، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المصمم باستخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال وتنمية مهارات التفكير المنطقي للأطفال.

ودراسة (الجوير،٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها أن نمواً قد حدث في مهارات التفكير ومستوى التحصيل لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام السبورة الذكية، و أن استخدام السبورة التفاعلية مناسب لبيئة التدريس الجماعي، حيث يساعد في توفير الفرصة للتفكير في جوانب الضعف والقوة في التدريس الجماعي والكيفية الممكن تنظيمه بها.

ودراسة (أبو العنين،٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على أثر السبورة التفاعلية في تحصيل الطلبة الأجانب غير الناطقين باللغة العربية المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية للمستوى المبتدئ في المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد طبقت

الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة المتوسطة في أكاديمية دبي الأمريكية في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٠، وقد أسفرت النتائج عن تفوق الطلاب الذين درسوا باستخدام السبورة التفاعلية على أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية المعتادة.

يعد القرآن الكريم دستور الأمة الإسلامية وأساس نهضتها وهاديها إلى الصراط المستقيم ومخرجها من الظلمات إلى النور، ولقد اهتم المسلمون به عبر تاريخهم الطويل، وأولوا علومه اهتماماً خاصاً، ووضعوا القواعد والأحكام لتلاوته تلاوة صحيحة من خلال علم مهم يعرف بعلم التجويد.

وعلم التجويد هو العلم الذي يمد القارئ بالأحكام والقواعد التي تضبط تلاوته للقرآن الكريم وتقيه من الوقوع في اللحن والخطأ، ولذا كان تعلمه أمراً ضرورياً بالنسبة لجميع المسلمين، وقد أدركت وزارة التربية والتعليم السعودية أهمية هذا العلم فقررته على تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتحديد على تلاميذ الصفين الخامس والسادس.

ويعد تعلم أحكام تلاوة القرآن الكريم، واكتساب مهارات هذه التلاوة معرفة وأداء فرض كفاية على كل قارئ لكتاب الله تعالى، والعمل بهذه الأحكام فرض عين، وهو أشرف العلوم لتعلقه بكتاب رب العالمين. (الزور، ٨٤، ٢)

ويقصد باكتساب مهارات تلاوة القرآن الكريم أداء هذه التلاوة أداء سليماً يراعى فيه دقة الضبط، والوقف والوصل في موطنهما، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وحسن تمثيل المعنى، والأداء الصوتي الجميل بلا تكلف، مع التطبيق الكامل لقواعد التجويد المتعارف عليها. (فضل الله؛ سعد، ٢٠٠٠، ١٥٩)

وقد حدد علماء التجويد (٤) شروط يتوقف عليها إتقان التجويد، هي: (يونس، ١٩٩٩، ٢٨٠)

- معرفة مخارج الحروف، وتصحيح كل حرف من مخرجه المختص به تصحيحاً يمتاز عن مقاربه.

- الوقوف على صفات الحروف واستيفاء كل حرف صفته المعروفة.
- معرفة ما يتجدد للحروف بسبب التركيب من الأحكام.
- رياضة اللسان وكثرة التكرار حتى يصير ذلك طبعا وسليقة.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الكبير بأحكام التجويد فقد لاحظ الباحث من خلال عمله كرئيس لوحدة التربية الميدانية ومشرفاً على طلاب الدراسات القرآنية والتربية الإسلامية بكلية المعلمين بالرياض أثناء فترة التطبيق الميداني ولمدة تزيد عن ست سنوات، لاحظ أن معظم الطلاب وخصوصاً طلاب المرحلة الابتدائية لا يتقنون أحكام التجويد، مما يؤدي إلى عدم إتقانهم لتلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

كما أجرى الباحث مقابلات شخصية مع عدد (٧) من معلمي القرآن والتربية الإسلامية المتعاونين بمدارس التطبيق الميداني بمدينة الرياض بهدف التعرف على وجهة نظرهم في مستوى طلاب المرحلة الابتدائية في أحكام ومهارات التجويد، وقد كانت أسئلة هذه المقابلة من قبيل الأسئلة المفتوحة، وقد جاءت نتائج هذه المقابلات لتؤكد إجماع هؤلاء المعلمون على أن الطلاب بصفة عامة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة يعانون ضعفاً في تلاوة القرآن الكريم وفقاً لأحكام التجويد المعروفة، مما ينعكس على قراءتهم للنص القرآني وفهمهم له، وأنهم يحتاجون إلى أساليب تدريسية جديدة لتعليمهم هذه الأحكام.

وقد أكدت كثير من الدراسات السابقة على ضعف وقصور مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والحاجة إلى أساليب واتجاهات حديثة لتعليمهم أحكام التجويد والتدريب عليها، ومن هذه الدراسات: دراسة عبد الحميد (١٩٩٤)، ودراسة موسى؛ عبد الله (١٩٩٤)، ودراسة دويدي (١٩٩٦)، ودراسة أبو سكينة(١٩٩٨)، ودراسة خليل (١٩٩٨)، ودراسة عبد الحميد (١٩٩٩)، ودراسة المعجل (٢٠٠١)، ودراسة نجادات (٢٠٠١) ودراسة أحمد (٢٠٠٢)، ودراسة صبحي؛ عبد الله (٢٠٠٣)، ودراسة المجالي؛

الجازي(٢٠٠٥)، ودراسة إبراهيم(٢٠٠٧)، ودراسة الشيخ؛ عبد الحميد(٢٠٠٨)، ودراسة المطيري وآخرين (٢٠٠٨)، ودراسة السعيدات(٢٠٠٩)، ودراسة آل داوود؛ أبانمي(٢٠١٢).

لذا فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة الذكية في إكساب طلاب الصف السادس الابتدائي لأحكام التجويد.

وقد اختار الباحث عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي لتطبيق هذا البحث، نظراً لأن مقرر أحكام التجويد يدرس في الصفين الخامس والسادس من ناحية، ومن ناحية أخرى لأن تعليم أحكام التجويد في المرحلة الابتدائية يسهم في إتقان الطلاب لها في جميع المراحل التعليمية التالية؛ لما لهذه المرحلة من أثر بالغ في بقية المراحل التعليمية؛ فهذه المرحلة تمثل حجر الأساس للنظام التعليمي بأكمله، وكل ما يتعلمه الطفل خلال هذه المرحلة من معارف، وما يكتسبه من مهارات له أثر إيجابي في المراحل اللاحقة.

تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في أحكام التجويد.

ولمواجهة هذه المشكلة تم الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما أهم أحكام التجويد التي يجب تنمينها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٢- ما صورة البرنامج المقترح باستخدام السبورة الذكية لإكساب التلاميذ أحكام التجويد؟

٣- ما أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة الذكية في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لأحكام التجويد؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربة البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التجويد لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار التجويد لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة الذكية على خمسة من أحكام التجويد المقررة على طلاب الصف السادس الابتدائي طبقا للمقرر الوزاري لعام ١٤٣٤/١٤٣٣هـ.
- عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدرسة التلمساني الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية.
- تطبيق الاختبار على الطلاب عينة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٣هـ.

مصطلحات البحث:

برنامج تعليمي: هو مجموعة من الوحدات التعليمية المصممة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بهدف إكسابهم أحكام التجويد باستخدام السبورة الذكية.

السبورة الذكية: هي عبارة عن سبورة تفاعلية يتم التعامل معها باللمس، ويتم الكتابة عليها بواسطة قلم إلكتروني أو بواسطة أدوات التأشير المختلفة. كما تستخدم في التطبيقات الحاسوبية، ويمكن الرجوع إلى ما كتب عليها في أي وقت.

أحكام التجويد: هي مجموعة الأحكام والقواعد التي يجب أن يلتزم بها طلاب الصف السادس الابتدائي عند تلاوة القرآن طبقا لما تلقاه المسلمون عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وذلك بإعطاء كل حرف حقه مخرجا وصفة وحركة، من غير تكلف ولا تعسف.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار صحة فروضه قام الباحث بإعداد ما يلي:

١- المواد التعليمية وأدوات البحث وتمثلت في:

✓ قائمة أحكام التجويد ومهاراته.

✓ برنامج تعليمي على الحاسوب في بعض أحكام التجويد.

✓ اختبار التجويد.

٢- التأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

٣- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.

٤- التطبيق القبلى لاختبار التجويد للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٥- تطبيق تجربة البحث عن طريق تدريس البرنامج التعليمي باستخدام السبورة الذكية للمجموعة التجريبية، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

٦- التطبيق البعدي لاختبار التجويد للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٧- تحليل النتائج وتفسيرها.

٨- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

يمكن أن يسهم البحث الحالي فيما يلي:

١- تطوير أساليب تعليم أحكام التجويد؛ حيث تناول البحث إعداد برنامج لتعليم أحكام التجويد باستخدام السبورة الذكية، وبالتالي يضع أنموذجا يمكن الاستفادة منه في تطوير تعليم وتعلم فن التجويد.

٢- قد يفيد تقديم وحدات دراسية في أحكام التجويد تدرس من خلال السبورة الذكية معلم التربية الإسلامية على تأدية مهمته التدريسية بنجاح حيث يهيئ مناخاً أكثر إيجابية لكل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي.

٣– قد يسهم استخدام السبورة الذكية في تعليم أحكام التجويد في تحقيق أحد أهداف تدريس التربية الإسلامية المهمة وهو تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم.

٤– يمكن أن يساعد البحث الحالي الباحثين والمهتمين في مجال تدريس التربية الإسلامية في إعداد برامج باستخدام السبورة الذكية في فنون التربية الإسلامية الأخرى.

٥ – مسايرة روح العصر، وما ينادى به التربويون من ضرورة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم فنون التربية الإسلامية.

٦ – تقديم قائمة بأحكام التجويد، واختبار لقياس مهاراته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن أن يكونا عوناً للباحثين والمعلمين.

منهج البحث وإجراءاته

استهدف البحث الحالي استقصاء أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة الذكية في إكساب طلاب الصف السادس الابتدائي لأحكام التجويد ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بـ:

- تحديد منهج البحث
- إعداد أدوات الدراسة
- اختيار عينة البحث

وفيما يأتي تفصيل ذلك

أولاً: منهج البحث:

تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة، وبالتحديد أبسط هذه التصميمات وهى طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة.

ثانياً: المواد التعليمية وأدوات البحث:

اعتمد الباحث في دراسته على:

- قائمة أحكام التجويد
- برنامج أحكام التجويد.
- اختبار التجويد.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: قائمة أحكام التجويد:

تم تحديد قائمة بأحكام التجويد ومهاراته التي يجب أن يتقنها تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بعد الرجوع إلى الكتابات، وتوصيات المؤتمرات، وكذا الممارسات المهنية التي يجب أن يقوم بها المعلمين، إلى جانب الاطلاع على العديد من نماذج قوائم أحكام التجويد ومهاراته التي أعدت في هذا الشأن مثل دراسات (دويدي، ١٩٩٦)، (أبو سكينة، ١٩٩٨)، (أحمد؛ موسى؛ فولي، ٢٠٠٢)، (صبحي؛ عبد الله، ٢٠٠٣)، (المجالي؛ الجازي، ٢٠٠٥)، (القرني، ٢٠٠٧)، (الشيخ؛ عبد الحميد، ٢٠٠٨)

وقد تألفت قائمة مهارات التجويد من أربعة محاور رئيسة و (١٢) مهارة كما يلي:

١. أحكام النون الساكنة والتنوين.
- الإظهار.
- الإخفاء.
- الإدغام.
- الإقلاب.

٢. أحكام المد.
- المد الأصلي.
- المد الفرعي.

٣. أحكام التفخيم والترقيق.
- التفخيم.
- الترقيق.

٤. أحكام الوقف والابتداء.

- الوقف الاضطراري.
- الوقف الانتظاري.
- الوقف الاختباري.
- الوقف الاختياري.

وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (١٨محكما) الذين أبدوا موافقتهم على كل بنود القائمة وأبدوا بعض الملاحظات على صياغة بعض هذه الأحكام، وقد تم إجراء التعديلات التي تفضل بها السادة المحكمون، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانياً: برنامج أحكام التجويد:

اشتمل الإطار العام للبرنامج المقترح علي ما يأتي:

أ– أهداف البرنامج:

اشتمل البرنامج علي نوعين من الأهداف، هما:

✓ الأهداف العامة للبرنامج، وتشمل:

- تعريف الطلاب بالقواعد السليمة لتلاوة القرآن الكريم.
- تعويد الطلاب على تلاوة القرآن تلاوة صحيحة.
- صون ألسنة الطلاب عن اللحن في القرآن الكريم.
- غرس حب تلاوة القرآن الكريم في نفوس التلاميذ.
- كتابة محضر كتابة صحيحة متضمنا مهاراته النوعية.

✓ الأهداف الخاصة للبرنامج، وتشمل:

o الموضوع الأول: النون الساكنة والتنوين:

مع نهاية هذا الموضوع ينبغي أن يكون التلميذ قادراً علي أن:

- يتذكر أهم أحكام النون الساكنة والتنوين.
- يميز بين أحكام الإظهار والإخفاء والإدغام والإقلاب.
- يتقن التلاوة مراعياً أحكام النون الساكنة والتنوين.

o الموضوع الثاني: المد وأقسامه

مع نهاية هذا الموضوع ينبغي أن يكون التلميذ قادراً علي أن:

- يتذكر أهم أحكام المد.
- يميز بين أقسام المد المختلفة.
- يتقن التلاوة مراعياً أحكام المد الصحيحة.

o الموضوع الثالث: التفخيم والترقيق

مع نهاية هذا الموضوع ينبغي أن يكون التلميذ قادراً علي أن:

- يتذكر معنى التفخيم والترقيق.
- يميز بين الحروف المفخمة والحروف المرققة.
- يتقن التلاوة مراعياً أحكام التفخيم والترقيق.

o الموضوع الرابع: الوقف والابتداء

مع نهاية هذا الموضوع ينبغي أن يكون التلميذ قادراً علي أن:

- يتذكر معنى الوقف والابتداء.
- يميز بين أقسام الوقف.
- يتقن التلاوة مراعياً الوقف والابتداء.

ب – محتوي البرنامج:

تضمن البرنامج أربعة موضوعات مثلت أحكام التجويد المراد تنميتها وهي (أحكام النون الساكنة والتنوين– المد وأقسامه– التفخيم والترقيق– الوقف والابتداء)، وقد تضمن كل موضوع من هذه الموضوعات العناصر التالية:

- عنوان الموضوع

- الأهداف الخاصة: وهي النواتج التي يتوقع من التلاميذ اكتسابها بعد دراسة كل موضوع من موضوعات البرنامج.
- التمهيد: ويتم بتوجيه بعض الأسئلة الشفوية التي تهيئ الطلاب لدراسة الموضوع.
- محتوي الموضوع:ويتضمن المفاهيم والحقائق والمعارف والمهارات التي يتعلمها الطلاب.
- التقويم: ويتمثل في الأسئلة التي ترد في نهاية كل موضوع.

ج – أساليب التقويم:

لما كان التقويم هو العملية التي نكتشف من خلالها مدي تحقق الأهداف الموضوعة، فقد تم صياغة بعض الأسئلة عقب كل موضوع من موضوعات البرنامج، وركزت هذه الأسئلة علي مهارات وأحكام التجويد.

د – إجراء تصميم تعليمي لمحتوي البرنامج:

يعد إجراء تصميم تعليمي لمحتوي البرنامج مرحلة مهمة من مراحل إعداد البرنامج ،حيث يتم في هذه المرحلة تنظيم المعارف والمعلومات والمهارات التي تتضمنها وحدتا الدراسة في خطوات تعليمية متتابعة.

وقد روعي في عملية التصميم التعليمي للبرنامج الآتي:

- تجزئة المادة التعليمية في كل حكم من أحكام التجويد إلي أجزاء صغيرة.
- الانتقال من الكل إلي الجزء إلي الكل مرة أخري في عرض المادة التعليمية.
- توفير أساليب جذب الانتباه مثل الرسوم والصور والأصوات المناسبة.
- صياغة المادة التعليمية بأسلوب واضح مختصر.
- التركيز علي أحكام التجويد المتضمنة في الموضوع.
- توفير التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لكل أجزاء المادة التعليمية.

د– تنفيذ البرمجة بالحاسوب:

بعد إجراء التصميم التعليمي لموضوعات أحكام التجويد تم إعداد الشرائح بواسطة الحاسوب، وقد روعي في ذلك الآتي:

- تنويع بنط الكتابة في عرض المادة التعليمية.
- الاستفادة من إمكانات الحاسوب في توفير الألوان والأصوات والرسومات والأشكال.
- الاستفادة من إمكانات السبورة الذكية في الكتابة والمسح والقص واللصق والحفظ والطباعة والإرسال عبر البريد الإلكتروني والتكبير والتصغير......إلخ.
- عدم عرض مادة تعليمية بقدر كبير في الشاشة الواحدة.
- أن تكون تعليمات استخدام البرنامج واضحة وسهلة التنفيذ.

هـ– ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين (١٨محكماً) لإبداء رأيهم فيه من حيث:

- مناسبة الأهداف.
- محتوي الموضوعات.
- وطريقة العرض.
- وأساليب التقويم.

وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات التي تمثلت في:

- تعديل صياغة بعض الأهداف.
- تخفيف درجة الألوان في بعض شاشات البرنامج بما لا يؤدي إلي تشتت انتباه الطلاب.
- تقليل كمية المعلومات المعروضة في الصفحة الواحدة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل البرنامج؛ حيث أصبح في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

ثالثاً: اختبار التجويد:

اتبع الباحث في إعداد اختبار مهارات التجويد الخطوات الآتية:

- هدف الاختبار.
- وصف الاختبار.
- وضع تعليمات الاختبار.
- رصد وتفسير النتائج.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ- هدف الاختبار:

تحدد هدف الاختبار في قياس أثر البرنامج المقترح باستخدام السبورة الذكية في إكساب طلاب الصف السادس الابتدائي لأحكام التجويد.

ب- وصف الاختبار:

تكون هذا الاختبار من جزأين:

الجزء الأول: اختبار تحصيلي، وقد اشتمل على (٤) أسئلة، وتنوعت هذه الأسئلة لقياس مستوي الطلاب في أحكام التجويد وجاءت علي النحو التالي:

السؤال الأول: تكون من سبع مفردات، وخصص له أربعة عشر درجة.

السؤال الثاني: تكون من أربع مفردات، وخصص له ثماني درجات.

السؤال الثالث: تكون من ست مفردات، وخصص له اثنتا عشرة درجة.

السؤال الرابع: تكون من مفردتين، وخصص له ست درجات.

وبهذا تكون درجة الاختبار التحصيلي من (٤٠) درجة.

وقد روعي في صياغة أسئلة الاختبار ما يلي:

- وضوح مدلول عبارات الأسئلة.
- مناسبة الأسئلة للطلاب.
- قياس الأسئلة للمهارات المراد تنميتها لدي الطلاب.

الجزء الثاني: اختبار شفوي، وقد تم اختيار عشرين آية من سورة النور وقد روعي في هذا الاختيار وجود أحكام التجويد المتضمنة في البرنامج، وقد حدد (٤٠) درجة لهذا الجزء الشفوي.

وبهذا تكون الدرجة النهائية للاختبار من (٨٠) درجة.

ج- تعليمات الاختبار:

تضمن الاختبار عددا من التعليمات تحاول توضيح:

- ✓ الهدف من الاختبار وزمنه.
- ✓ طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- ✓ التأكيد علي الطلاب بضرورة الإجابة في المكان المخصص في كراسة الإجابة.

د- ضبط الاختبار:

لضبط الاختبار والتأكد من صلاحيته للتطبيق تم حساب ما يأتي:

- صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في الدراسات القرآنية والتربية الإسلامية وطرق تدريسها والذين أشاروا إلي بعض الملحوظات التي تم تعديل الاختبار في ضوئها، حيث أصبحت مفرداته تقيس أحكام التجويد المراد تنميتها، وبالتالي أصبح الاختبار مناسباً للطلاب، مما يعكس صدقه في قياس ما وضع من أجله.

- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه مرتين على عينة مختارة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي عددها(٤٠طالبا) بمدرسة ابتدائية التلمساني، وكان التطبيق في المرة الأولي في بداية شهر جمادى الأولى ١٤٣٣هـ ،والثانية في الأسبوع الثاني من شهر جمادى الآخرة ١٤٣٣هـ ،ووجد أن معامل الثبات هو ٨٦٪ وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

- زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بعد التجربة الاستطلاعية بالزمن الذي أنهى فيه ٧٥% من طلاب العينة الاستطلاعية الإجابة عنه، وقد بلغ هذا الزمن (٩٠) دقيقة.

١- معامل سهولة المفردات:

تم حساب معامل سهولة مفردات اختبار التجويد ووجد أنه يتراوح بين ٢٨,– ٨٣, ، ومن المعروف أن المفردة تعد سهلة جدا إذا كان معامل سهولتها أكثر من ٠,٩ وتعد صعبة إذا كان معامل سهولتها أقل من ٠,١

ز– معامل التمييز :

ويقصد بمعامل التمييز مدي قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار علي التمييز بين التلاميذ ذوي الأداء المرتفع والتلاميذ ذوي الأداء المنخفض. وتم حساب قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار علي التمييز باستخدام معادلة"جونسون" فوجدت أنها تتمتع بدرجة تمييزية جيدة تتراوح بين ٠,٤–٠,٣٨ ، والمعروف أن المفردة تعد مميزة إذا كان معامل تمييزها ٠,٢فأكثر.

وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية القابلة للتطبيق(انظر ملحق ٢).

رابعاً: بطاقة الملاحظة:

اتبع الباحث في إعداد بطاقة الملاحظة الخطوات الآتية:

- هدف البطاقة.
- وصف البطاقة.
- صدق البطاقة.
- ثبات البطاقة.

وفيما يلي تفصيل ذلك

هدف البطاقة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى تقييم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي لأحكام ومهارات التجويد أثناء تلاوة آيات من القرآن الكريم.

تصميم البطاقة:

لإعداد وتصميم بطاقة الملاحظة، تم الاستعانة بقائمة أحكام التجويد التي سبق إعدادها، وتألفت من غلاف وقسمين، الأول: يختص بالبيانات الأولية للمبحوث، والثاني: مهارات وأحكام التجويد التي ينبغي توافرها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال أربعة محاور هي:

١– أحكام النون الساكنة والتنوين (٤ مهارات).

٢– أحكام المد (مهارتين)

٣- أحكام التفخيم والترقيق (مهارتين)

٤- أحكام الوقف والابتداء.(٤مهارات)

وبذلك بلغ عدد المهارات (١٢)مهارة.

صدق البطاقة:

(أ) الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض البطاقة في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الدراسات القرآنية وطرائق تعليمها ؛ بقصد معرفة مناسبة كل مهارة من المهارات الفرعية للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى أهمية كل مهارة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة نحو الملحوظات التي تفضل بها المحكمون.

ثبات البطاقة:

تم التأكد من ثبات البطاقة عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ، ويبين ذلك الجدول الآتي:

جدول (٣) معاملات الثبات لمحاور البطاقة

م	محاور البطاقة	معامل ألفا
١	المحور الأول: أحكام النون الساكنة والتنوين	٠,٩٣٤
٢	المحور الثاني: أحكام المد	٠,٨٧٦
٣	المحور الثالث: أحكام التفخيم والترقيق	٠,٧٩٧
٤	المحور الرابع: أحكام الوقف والابتداء	٠,٩٣٤
	معامل ثبات الأداة	٠,٩٣١

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٩٣١) وهو معامل ثبات مرتفع.

وبعد التأكد من صدق البطاقة وثباتها أصبحت في صورتها النهائية .

ثالثاً: اختيار عينة البحث:

تم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدرسة التلمساني الابتدائية بطريقة عشوائية بين فصول المدرسة، وقد أسفرت هذه الطريقة عن تمثيل طلاب فصل ٦ /أ للمجموعة التجريبية، في حين مثل

طلاب فصل ٦ /ب المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد الطلاب الباقين للإعادة من الفصلين بلغ عدد طلاب كل مجموعة من المجموعتين (٣٠) تلميذاً.

رابعاً : التطبيق القبلي للاختبار:

قام الباحث بتطبيق اختبار التجويد علي طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة بمساعدة بعض المعلمين في مدرسة التطبيق يوم الثلاثاء الموافق ١٤٣٣/١٠/٢٩هـ، وذلك للوقوف علي مدي إلمام طلاب المجموعتين بأحكام التجويد، ويوضح الجدول الآتي دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار.

جدول(٤)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لاختبار التجويد

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة عند ٠,٠١
التجريبية	٢٣,١٦	٧,٠١	١,٦٩	غير دالة
الضابطة	٢١,٢٢	٨,٣٤		

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التجويد حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٣,١٦) بانحراف معياري قدره (٧,٠١)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢١,٢٢) بانحراف معياري قدره (٨,٣٤)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوي (١,٦٩)، وهي قيمة غير دالة عند مستوي (٠,٠١)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في الإلمام بأحكام التجويد.

خامساً: تدريس البرنامج:

لتدريس البرنامج عقد الباحث عدة لقاءات مع بعض المعلمين المتعاونين في تخصص التربية الإسلامية، وكذلك مع طلاب المجموعة التجريبية، وذلك بهدف تعريفهم بالبرنامج ، وأهدافه، وموضوعاته، وأهمية الاستفادة منه، وبعدها تم البدء في

تـدريس البرنـامج اعتبـاراً مـن الـسبت الموافـق ١٤٣٣/١١/٣هـ، حيـث اسـتغرق تدريـسه ثمانيـة أسـابيع، وقـد اسـتغرق تـدريس كـل موضـوع مـن الموضـوعات الأربعـة أسـبوعين متتاليين بواقع حصة واحدة أسبوعياً، بالإضافة إلي حصتين للمراجعة.

أما طلاب المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة.

سادساً: التطبيق البعدي للاختبار:

تم تطبيق اختبار أحكام التجويد تطبيقاً بعدياً علي طلاب المجموعتين التجريبية والـضابطة عقـب الانتهـاء مـن عمليـات التـدريس، وذلـك فـي يـوم الأربعـاء الموافـق ١٤٣٣/١/٧هـ، وقد تم تصحيح الاختبار، ورصد الدرجات التي تم معالجتها إحصائياً.

نتائج البحث وتفسيرها

استهدف البحث الحالي استقصاء أثر استخدام السبورة الذكية في إكساب طلاب الـصف الـسادس الابتـدائي لأحكـام التجويـد ولتحقيـق هـذا الهـدف سـيتم عـرض النتـائج بصورة تتناغم مع فروضه البحث على النحو الآتي:

- للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ونصه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التجويد لصالح المجموعة التجريبية.

قـام الباحـث بحـساب متوسـط درجـات الطـلاب بـالمجموعتين التجريبيـة والـضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التجويـد، وحـساب الانحرافـات المعياريـة، وحـساب قيمـة "ت" ،والجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق البعدي لاختبار التجويد.

جدول(٥)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التجويد

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة عند ٠,٠١
التجريبية	٥٠,٩٢	٤,٠٥	٨,٩٧	دالة
الضابطة	٣٣,٦٥	١٠,٩١		

يـتـضح مـن جـدول (٥) وجـود فـرق ذو دلالـة إحـصائية بـين متوسـط درجـات طـلاب المجمـوعتين التجريبيـة والـضابطة فـي التطبيـق البعـدي لاختبـار أحكـام التجويـد لـصالح

المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٠,٩٢) بانحراف معياري قدره (٤,٠٥)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٣,٦٥) بانحراف معياري قدره (١٠,٩١)، وبحساب قيمة"ت" وجد أنها تساوي(٨,٩٧)،وهي قيمة دالة عند مستوي ٠,٠١ ، وبذلك تم قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

- وللتأكد من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي، ونصه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التجويد لصالح التطبيق البعدي.

قام الباحث بحساب متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أحكام التجويد، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، والجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التجويد.

جدول(٦)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التجويد

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة عند٠,٠١
القبلي	٢٣,١٩	٧,٢٢	٢٥,١٤	دالة
البعدي	٥٠,٩٢	٤,٠٥		

يتضح من جدول (٦) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أحكام التجويد لصالح التطبيق البعدي؛ حيث كان متوسط درجات التطبيق القبلي (٢٣,١٩) بانحراف معياري قدره (٧,٢٢)، في حين كان متوسط درجات التطبيق البعدي (٥٠,٩٢) بانحراف معياري قدره (٤,٠٥)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوي (٢٥,١٤)، وهي قيمة دالة عند مستوي ٠,٠٥ ،وبذلك تم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

١. تفسير النتائج:

أظهرت نتائج تدريس البرنامج المقترح باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات بعض أحكام التجويد لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابط في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التجويد، ويستدل من ذلك أن طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا البرنامج المقترح باستخدام السبورة الذكية أظهروا تحسناً ملحوظاً في اكتساب أحكام التجويد فاق نظراءهم من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مقررهم بالطريقة المعتادة، ويمكن إرجاع هذا التحسن لدي طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- وضوح أهداف البرنامج وتحديدها بصورة سلوكية مما جعل الطلاب يركزون علي الخطوات التي تؤدي إلي تحقيق هذه الأهداف.
- التمهيد المتنوع للموضوعات وربط هذا التمهيد بواقع حياة الطلاب يجعلهم أكثر تفاعلاً معه.
- تركيز البرنامج علي جذب انتباه الطالب وتفاعله مع الموضوع باعتباره أحد المجالات التي سوف يحتاج إليها في حياته اليومية، يجعله يقبل علي دراسته بحماسة كبيرة رغبة في اكتساب مهاراته.
- أن السبورة الذكية ساعدت في تغيير النمط التقليدي للبرامج، وشدت انتباه التلاميذ لهذه التقنية الجديدة، وأضفت جواً جديداً على التفاعل في البيئة الصفية.
- أن السبورة الذكية أتاحت مرونة للمعلم بالشرح والكتابة عليها وعلى الشرائح بحيث يرى ذلك جميع الطلاب.
- أن السبورة الذكية مزودة بسماعات وميكرفون أتاحت نقل الصوت أثناء تطبيق أحكام التجويد من خلال تلاوات مسجلة وكذلك أثناء تلاوة المعلم أو أثناء تدريب الطلاب على التلاوة.
- أتاحت السبورة الذكية للمعلم إيقاف الصوت في أثناء التلاوة لشرح الحكم من خلال الكتابة والتوضيح عن طريق اللمس ثم إعادة التلاوة مرات ومرات وكل ذلك أسهم في ترسيخ أحكام التجويد في عقول الطلاب.

- قدم البرنامج التغذية الراجعة التصحيحية للطلاب مما يدفعهم للاستمرار في فهم وإدراك المعلومات واكتساب أحكام التجويد بصورة أفضل.
- الرسومات والصور والأشكال التي يضمها البرنامج والتي تعرض بشكل واضح على السبورة الذكية تزيد من دافعية الطلاب نحو دراسة الموضوعات واكتساب أحكام التجويد.

أما القصور في اكتساب هذه المهارات لدي طلاب المجموعة الضابطة فقد يرجع إلي تدريس هذه الأحكام بشكل نظري، وعدم الاهتمام بالجانب التطبيقي، بالإضافة إلي عدم اهتمام معلم التربية الإسلامية بالتدريب المستمر على أحكام التجويد في حصص القرآن، مما قد ينعكس سلباً علي التلاميذ في اكتساب أحكام التجويد وإتقانها.

كما أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلي استفادة الطلاب من محتوي البرنامج وحرصهم علي تحقيق أهدافه، خاصة وأن البرنامج يركز علي تنمية أحكام التجويد، ويتمتع بوسائل الجذب والتشويق.

وقد اتفقت النتيجتان السابقتان للبحث الحالي مع نتائج كل من دراسة أبو سكينة(١٩٩٧) التي أثبتت فاعلية استخدام التلميحات البصرية اللونية في تحصيل وأداء كل من المعلم والمتعلم لأحكام التجويد، ودراسة صبحي وعبد الله (٢٠٠٣) التي أثبتت فعالية طريقة تعلم بمساعدة الحاسوب في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدي الطلاب الموهوبين من طلاب الصف العاشر الأساسي بعمَّان، ودراسة المطيري (٢٠٠٤) التي أثبتت فعالية التعلم بمساعدة الحاسوب في زيادة كفاءة الأداء في التلاوة وأحكام التجويد والتفسير لدى طلبة الصف الرابع المتوسط بالبحرين، ودراسة المجالي والجازي (٢٠٠٤) التي أثبتت فعالية استخدام تقنيتين تربويتين في تدريس أحكام التجويد لدى طالبات الصف الثامن، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٧) التي أثبتت فعالية برنامج مقترح باستخدام بعض البرمجيات القرآنية مع الحاسب الآلي كمعين تعليمي في تحسين أداء الطلاب المعلمين في الجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية بالجماهيرية العربية الليبية في بعض أحكام علم التجويد.

ثانيا: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج ،يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- ضرورة الاهتمام بالتعلم بمساعدة السبورة الذكية لأنه يوفر تعليما تفاعلياً يكون فيه التلميذ إيجابياً بشكل كبير.

٢- التركيز على تنمية مهارات التلاوة وأحكام التجويد لدى طلاب التعليم قبل الجامعي لأهميتها لهم في حياتهم الدينية.

٣- ضرورة تدريب طلاب قسم الدراسات القرآنية والتربية الإسلامية في كليات التربية على إعداد برامج تعليمية باستخدام السبورة الذكية في مجالات تخصصهم، وذلك في صورة مشروع للتخرج، مما يدفع معلمي المستقبل إلى إتقان إعداد وتصميم وإخراج تلك البرامج.

٤- عقد دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة للتدريب على استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات الطلاب.

٥- تضمين برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية والمعلمين(تخصص الدراسات القرآنية والتربية الإسلامية) مقرراً خاصا بأحكام التجويد ومهاراته، حتى يتمكن المعلمون في المستقبل من تنميتها لدى طلابهم.

٦- الإفادة من اختبار التجويد الذي أعده البحث الحالي في قياس مدى تمكن طلاب المرحلة الابتدائية من مهارات التجويد.

البحوث المقترحة:

لقد أثار البحث الحالي عددا من المشكلات البحثية الجديرة بالاهتمام التي تصلح لأن تكون أبحاثا مستقبلية، لذا يقترح الباحث ضرورة إجراء البحوث الآتية:

١- إجراء دراسات مشابهة للتعرف على أثر استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات التجويد في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢- إجراء دراسة مشابهة للتعرف على أثر استخدام القاعات الذكية في تنمية مهارات التجويد لدى طلاب قسم الدراسات القرآنية والتربية الإسلامية بكليات التربية.

٣- إجراء دراسات للتعرف على أثر استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات قرآنية أخرى.

٤- إجراء دراسات تقويمية لاستخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات التربية الإسلامية في التعليم قبل الجامعي.

٥- إجراء دراسات للتعرف على أثر استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات المواد الدراسية الأخرى في مراحل التعليم قبل الجامعي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١- آل داود، إبراهيم بن محمد (٢٠١٢) أثر برنامج مقترح لعلاج ضعف الطلاب في تلاوة القرآن الكريم في الصف السادس الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة -مصر ,ع (١٣٢)،١٠٠-١٢٠.

٢- إبراهيم، محمد عويس القرني(٢٠٠٧) فاعلية تدريس برنامج مقترح باستخدام بعض البرمجيات القرآنية مع الحاسب الآلي كمعين تعليمي على تحسين أداء الطلاب المعلمين بالجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية بالجماهيرية العربية الليبية في بعض أحكام علم التجويد .دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر، ع (١٢٥)، ١١٨-١٥٧.

٣- أبو العينين، ربى إبراهيم محمود(٢٠١١) أثر السّبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب غير الناطقين المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك.

٤- أبو سكينه، نادية علي مسعود(١٩٩٨) أثر استخدام التلميحات البصرية اللونية على تحصيل وأداء كل من المعلم والمتعلم لأحكام التجويد، مجلة كلية التربية بالمنصورة -مصر، ع(٣٨)، ١٠٩-١٧٢.

٥- أحمد، أسماء الشافعي؛ موسى، مصطفى إسماعيل؛ فولي، كمال عبد العليم(٢٠٠٢) أثر استخدام الحاسب الآلي على اكتساب واستخدام أحكام التلاوة لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس- جامعة المنيا -مصر، مج(١٦)، ع(١)، ٣٣٢.

٦- الجوير، أماني عبد الله(٢٠٠٩) استخدام برنامج متعدد الوسائط من خلال السبورة التفاعلية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير المعرفية والاتجاه نحوها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، كلية التربية بالرياض.

٧- حمروش، عبد المجيد سليمان(١٩٩٦)أحكام التجويد بين المعرفة والأداء لدى طلاب شعبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر .مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي – مصر،٣٨٣-٤١٧.

٨- خليل، أبو المجد محمود(١٩٩٨) فعالية برنامج علاجي في قواعد وأحكام التجويد باستخدام الموديلات على تحسين أداء طالبات كلية التربية بسلطنة عمان .مجلة كلية التربية – عين شمس -مصر، ع(٢٢)، ج(٤)، ٦٣-٩١.

٩- دويدي، علي بن محمد جميل(١٩٩٦) أثر استخدام المسجل ومختبر اللغة في تعليم أحكام تلاوة القرآن الكريم– دراسة تجريبية، المجلة العربية للتربية -تونس، مج(١٦)، ع(٢)، ٥٤-٩٠.

١٠- الزعبي، شيخة محمد صغير (٢٠١٢) أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، ملخص رسالة ماجستير، المجلة التربوية -الكويت، مج (٢٦) ع(١٠٢)، ٣٩٣-٣٩٩.

١١- الزور، فائز عبد القادر(١٩٨٤) دروس في ترتيل القرآن الكريم، الدوحة، إدارة إحياء التراث الإسلامي.

١٢- السعيدات، إسماعيل محمد(٢٠٠٩)أسباب ضعف طلبة الصف السادس الأساسي في مهارة تلاوة القرآن الكريم في مدرسة ضرار بن الأزور الأساسية للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨م . رسالة المعلم -الأردن، مج(٤٨)، ع(٢).٣٠-٣٤.

١٣- السلمان، عبد الملك بن سلمان(٢٠٠٦)استخلاص أبرز أحكام التجويد من القرآن الكريم آليا و تحليلها إحصائيا .مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية- السعودية، مج(١٩)، ع(١).٤٩-٩٣.

١٤- السمهر، أحمد جاسم(٢٠١١) إعداد قائمة مستويات معيارية مقترحة لتعلم أحكام التلاوة والتجويد في مادة التربية الإسلامية قسم القرآن و توزيعها على مراحل التعليم العام في سورية : دراسة ميدانية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، مج(٥)، ع(٣). ٧٩٣-٨١٣.

١٥- سويدان، أماني عبد الفتاح(٢٠٠٨) تصميم برنامج قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال، و أثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنطقي للأطفال. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث - مصر، ٣٥-٩٣.

١٦- الشيخ، بسيوني إسماعيل؛ عبد الحميد، خضرة سالم(٢٠٠٨) فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس أحكام التجويد في التحصيل وتلاوة القرآن الكريم ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري .المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية -مصر , مج(١)، ٢٧٦-٣٦٤.

١٧- صبحي، تيسير؛ عبد الله، زياد(٢٠٠٣) أثر طريقة التعلم بمساعدة الحاسوب في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدى الطلبة الموهوبين، مجلة العلوم التربوية -قطر، ع (٤).٨٩-١٢٤.

١٨- عبد الحميد، أماني حلمي (١٩٩٩) فعالية برنامج مقترح في أحكام التجويد للطلاب المعلمين في تحصيلهم وتلاوتهم القرآن الكريم .دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر، ع (٥٩)، ٣٣-٦٨.

١٩- عبد الحميد ، عبد الحميد عبد الله (١٩٩٤) دراسة تقويمية لأداء تلاميذ المعهد الديني بالبحرين في أحكام تلاوة القرآن الكريم، التربية المعاصرة -مصر، س(١١)، ع(٣٤)، ٩٩-١٤٤.

٢٠- يونس، فتحي علي(١٩٩٩) التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

٢١- فضل الله، محمد رجب؛ سعد، عبد الحميد زهري(٢٠٠٠) تشخيص ضعف الطلاب المعلمين "تخصص اللغة العربية" في تلاوة القرآن الكريم، وعلاجه .العلوم التربوية -مصر، مج(٨)، ع(٣)، ١٥٧-١٩٦.

٢٢- المجالي، محمد داود؛ الجازي، عبد الله علي(٢٠٠٥) أثر استخدام تقنيتين تربويتين في تدريس أحكام التلاوة والتجويد على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مدارس البادية الجنوبية التابعة لمديرية تربية معان، مؤتة للبحوث والدراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية -الأردن، مج(٢٠)، ع(٩).١٢١-١٥١.

٢٣- المطيري، مطلق عيد؛ لوري، علي عبد الرحمن؛ صبحي، تيسير(٢٠٠٨)أثر طريقة التعلم بمساعدة الحاسوب في زيادة كفاءة الأداء في التلاوة وأحكام التجويد والتفسير لدى طلبة الصف الرابع المتوسط، المجلة التربوية –الكويت، مج(٢٢)، ع(٨٦)، ٣٠٥-٣١٩.

٢٤- المعجل، طلال بن محمد(٢٠٠١) تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، دراسات في المناهج وطرق التدريس –مصر ،ع(٧٠)،٤٤-٦٢.

٢٥- موسى، مصطفى إسماعيل؛ عبد الله، علي حسن أحمد(١٩٩٤) برنامج مقترح لتدريب الطلاب المعلمين على بعض أحكام تجويد القرآن الكريم، مجلة البحث في التربية وعلم النفس – جامعة المنيا –مصر، مج(٧)، ع(٣)، ٢٤٣-٣٠٢.

٢٦- نجادات، أحمد(٢٠٠١) تقويم طلبة معلم مجال التربية الإسلامية لاكتسابهم لمهارات أحكام تجويد القرآن الكريم .أبحاث اليرموك – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية –الأردن، مج(١٧)، ع(٣)، ٥٨٥-٦١٣.

٢٧- وزارة التربية والتعليم العمانية(٢٠٠٧) السبورة الذكية التفاعلية، دورية التطوير التربوي، ع(٣٧)، أكتوبر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

28- Bobbi, F.(2004) Incorporating the Smart Board for Smart Teaching, TechLearning Website, available online :http//www. // smarter kids. Org/research/paper10.asp.

29- Deborah, D.& Janet L.& Collette, M. (2000) Use of The Smart Board Interactive Whiteboard in Physical Science, Smarter Kids Foundation, Research Papers, available online : http// smarter kids. Org/research/paper3.asp.

30-Howse, E.& Donna, H.& Larry, S.(2000) The Effect of Smart Board Interactive Whiteboard on Concept Learning Generation of Ideas Progresses and User Interaction Satisfaction. Smarter Kids Foundation, Research Papers, available online : http// smarter kids. Org/research/paper5.asp.

31-Hwang, W. & Hsu, L(2006) Development and Evaluation of Multimedia Whiteboard System for Improving Mathematical Problem Solving, Computers and Education. No.(2), Vol.(46).

32- Schenk, Brittany(2007) Technology in the Classroom: the Interactive Board, Graduate Project: A Thesis on Adolescence Mathematic Education.

33-Wall, Higgins& Smith, H(2005) The Visual Helps Me Teaching and Learning with Interactive White board, Journal of Computer Assisted Learning, vol.(21).

Ibn Al-Azore Primary School for the academic year 2007/2008AD. *Teacher Message*, Jordan, 48, (2), 30 - 34.

- Al-Salman, A. S. (2006). Extracting the most prominent phonetic rules of recitation of the Holy Quran automatically and analyzing them statistically. *Journal of King Saud University,*Educational Sciences and Islamic Studies, Saudi Arabia, 19, (1), 49-93.
- Al-Samhar, A. J. (2011). Preparing a list of proposed standardized levels to learn the phonetic rules of recitation in Islamic Education course at the Department of Quran and distributing it to the stages of public education in Syria: An empirical study. *Arabic Studies in Education and Psychology*, Saudi Arabia, 5, (3), 793-813.
- Sowaidan, A. A. (2008). Designing a program based on online activities using the smart board to improve the skills of creating interactive educational programs for the kindergarten teachers, and its impact on the improvement of the logical thinking skills of children. *Educational Technology*, *Studies and Research,* Egypt, 35-93.
- Al-Shaikh, B. I., & Abdulhamid, K. S. (2008). The effectiveness of proposed strategy for teaching the phonetic rules of recitation in the achievement and recitation of the Holy Quran and the skills of reading aloud among the students of the students in the first grade of intermediate and Azhari school. The 20^{th} Scientific Conference, Education Curriculum and Cultural Identity, Egypt, 1, 276-364.
- Subhi, T., & Abdullah, Z. (2003). The impact of computer-assisted learning method in perfecting the phonetic rules of recitation for gifted students. *Journal of Educational Sciences*, Qatar, 4, 89-124.
- Younis, F. A. (1999). Islamic religious education between tradition and modernity. Cairo: ‘Alam Al-Kutub.
- Al-Zu‘bi, S. M. (2012). The impact of instructional program using the interactive whiteboard on the academic achievement of science course among the fifth-grade of primary school students in Kuwait (Master's Thesis abstract). *Journal of Education*, Kuwait, 26, (102), 393-399.
- Al-Zour, F. A. (1984). Lessons in recitation of the Holy Quran. Doha: The Office of Revival of Islamic Heritage.

* * *

performance in some of the phonetic rules of recitation at Al-Asmarya University for Islamic Sciences in Libyan Arab Jamahiriya. *Studies in the Curriculum and Teaching Methods*, Egypt, (125), 118–157.

- Al-Juweir, A. A. (2009). *Using multimedia program through interactive whiteboard in teaching science to develop the achievement, some cognitive thinking skills and the trend toward it among the fifth grade of primary school students*. College of Education, Riyadh.
- Khalil, A. M. (1998). The effectiveness of a treatment program in the phonetic rules and provisions of recitation using models to improve the performance of students in the College of Education in Oman. *Journal of the College of Education*, Ain Shams, Egypt, 22, (4), 63 - 91.
- Al-Majali, M. D., & Al-Jazi, A. A. (2005). The impact of using two educational techniques in teaching the phonetic rules of recitation on the achievement of the eighth grade of primary school students in Al-Badia Al-Janobia schools of the Directorate of Education in Ma'an. *Mu'ta for Research and Studies*, Humanities and Social Sciences, Jordan, 20, (9), 121-151.
- Ministry of Education in Oman. (2007). The interactive smart board. *Periodical* of *Educational Development*, (37), Oct.
- Mosa, M. I., & Abdullah, A. H. (1994). A proposed program to train student teachers on some of the phonetic rules of Quran recitation. *Journal of Research in Education and Psychology*, Minia University, Egypt, 7, (3), 243-302.
- Al-Mu'jel, T. M. (2001). Evaluating the level of the students of Islamic studies in the recitation of the Holy Quran in some (GCC) colleges and its relationship with some variables. *Studies in Curriculum and Teaching Methods*, Egypt, (70), 44-62.
- Al-Mutairi, M. E., Lori, A. A., & Subhi, T. (2008). The impact of using computer-assisted learning method in improving the efficiency of performance in the recitation, phonetic rules of recitation and interpretation of the students in the fourth grade of intermediate school. *Journal of Education*, Kuwait, 22, (86), 305-319.
- Najadat, A. (2001). Evaluating students of Islamic education teacher for acquiring the skills of the phonetic rules of recitation. *Yarmouk Research, series of humanities and social sciences*, Jordan, 17, (3), 585-613.
- Al-Sa'idat, I. M. (2009). The reasons of the sixth grade of primary school students' weaknesses in the basic skill of the Holy Quran recitation in Dirar

List of References:

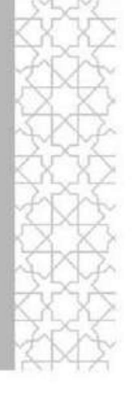
- Abu Al'enein, R. I. (2011). *The impact of interactive whiteboard on the achievement of non-native, regular and beginner students in Arabic language course* (Unpublished master's thesis). College of Arts and Education, The Arabic Open Academy, Denmark.
- Abu Sakinah, N. A. (1998). The impact of using visual cues of color on the achievement and performance of both teacher and learner in the phonetic rules of recitation. *Journal of the College of Education*, Mansoura, Egypt, (38), 109- 172.
- Ahmad, A. S., Mosa, M I., & Foley, K. A. (2002). The impact of using computers on acquiring and using the phonetic rules of recitation by the Primary Education section students . *Journal of Research in Education and Psychology*, Al-Minia University, Egypt, 16, (1), 332.
- Abdulhamid, A. H. (1999). The effectiveness of a proposed program in the phonetic rules of recitation in improving the achievement and recitation of Quran for the student teachers. *Studies in Curriculum and Teaching Methods*, Egypt, (59), 33– 68.
- Abdulhamid, A. A. (1994). Evaluation study for the performance of the students of the Religious Institute in Bahrain in the recitation rules of the Holy Quran. *Contemporary Education*, Egypt, 11, (34), 99 - 144.
- Al Dawood, I. M. (2012). The impact of proposed program for the treatment of weak students in the recitation of the Holy Quran in the sixth primary grade, *Journal of Reading and Knowledge,* Egypt, (132), 100–120.
- Dowedy, A. M. (1996). The impact of using the recorder and language lab in teaching the rules of recitation of the Holy Quran: An experimental study. *Arab Journal for Education*, Tunisia, 16, (2), 54 - 90.
- Fadhlullah, M. R., & Saad A. Z. (2000). Diagnosis and treatment of the weakness of the student teachers' specialized in Arabic Language in the recitation of the Holy Quran. *Educational ,* Egypt, Vol. 8, No. 3, 157-196.
- Hamroush, A. S. (1996). The phonetic rules of recitation between knowledge and performance for the students at the Section of Islamic Studies in the College of Education at Al-Azhar University. The Conference of developing the curricula of Islamic Religious Education in public education at the Arab World, Egypt, 383 - 417.
- Ibrahim, M. A. (2007). The effectiveness of teaching proposed program using some computer-assisted Quranic programs in improving the student teachers'

The Impact of Instructional Program Using the Smart Board on Acquiring Students of Primary Schools the Phonetic Rules of Recitation

Dr. Fahad Abdulaziz Abanmy
Associate Professor of Curriculum and
Teaching Methods, College of Education, King Saud University

Abstract:

This research aims to identify the impact of an instructional program based on using the smart board on acquiring the sixth grade students of the phonetic rules of recitation (*tajwid*). The study sample consists of 60 students from the sixth grade of primary school. The researcher has prepared some research instruments that include a list of phonetic rules and skills of recitation, instructional program of the phonetic rules of recitation, and a test of the phonetic recitation skills as well as a note card. The validity and reliability of these instruments has been verified using the appropriate ways. The results shows that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the phonetic rules of recitation test in favor of the experimental group. There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications of the phonetic rules of recitation test in favor of the post application. The researcher presents some recommendations and research proposals in the light of the search results.



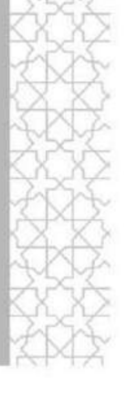
درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم

د. عبدالله بن محمد الوزرة

قسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم

د. عبدالله بن محمد الوزرة
قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الالتزام التنظيمي في مجالي الولاء والمسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى معرفة أثر بعض المتغيرات على درجة الالتزام التنظيمي لأفراد الدراسة. واستخدم الباحث منهج البحث الوصفي المسحي لتطبيق الدراسة على كافة أفراد المجتمع الذين بلغ عددهم (٢٢٥) فردا. حيث استخدم الباحث مقياسا لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها أن الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى أفراد مجتمع الدراسة كان عاليا. كما أن الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية لدى أفراد مجتمع الدراسة كان عاليا أيضا. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي تعود لمتغير الرتبة الأكاديمية. بينما توجد فروق بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي تعود لمتغيري سنوات الخبرة والقسم. وبناءا على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، قدم الباحث عددا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الالتزام التنظيمي، أعضاء هيئة التدريس التعليم العالي، الإدارة التربوية.



المقدمة

يعد التزام العاملين حاجة حقيقية للمنظمة من أجل بقائها واستمرارها وهو الدافع الحقيقي لشحذ الطاقات وتوجيهها نحو أهداف المنظمة. حيث يؤدي رفع الروح المعنوية للهاملين وبالتالي تحسين أداء المنظمة وانتاجيتها.

ومن هنا تأتي أهمية الالتزام التنظيمي (Organizational Commitment) الذي يشير إلى حرص الفرد على أن يظهر نماذج سلوكية معينة كالدفاع عن المنظمة والشعور بالفخر والاعتزاز بالانتماء لها والرغبة في البقاء فيها لأطول مدة، كما أنه يبرز مستويات عالية من سلوك التميز التي تنصب نحو الأداء المطلوب (العنزي والزبيدي، ٢٠٠٦: ١١٧–١١٨). وهو يعبر عن اقتناع الفرد التام وقبوله لأهداف المنظمة التي يعمل فيها وقيمها، ورغبته في بذل أكبر جهد ممكن لصالحها، وعدم ترك العمل فيها حتى لو توافرت ظروف عمل أفضل في منظمة أخرى (عاصي وحسين، ٢٠٠٨: ١٠). ويشير اللوزي (٢٠٠٣: ١٢٨) إلى أن الالتزام التنظيمي داخل المنظمة يؤدي إلى زيادة تماسك الأفراد وثقتهم بالمنظمة، وزيادة معدلات الأداء والإنتاجية، وكلما زاد معدل تحقيق الاستقرار المنظمي بين الأفراد أدى ذلك إلى ارتفاع الروح المعنوية لديهم، وانخفاض المشكلات التي تحصل بين العاملين والإدارة.

إن الالتزام التنظيمي يتمثل في ردة الفعل لدى الموظف تجاه خصائص المنظمة التي ينتمي إليها، كما يعني إحساس الموظف بارتباطه باهداف وقيم المنظمة والدور الذي يقوم به لتحقيق هذه الأهداف والالتزام بالقيم الوظيفية من أجل المنظمة وليس من أجل مصالحه الخاصة (Bai, et al., 2006: 37-39).

ويرجع الاهتمام بالالتزام التنظيمي كما يذكر (عبد الباقي، ٢٠٠٥: ١٨٢) إلى أن الالتزام التنظيمي يمثل أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من النواحي السلوكية وخاصة معدل دوران العمل. كما أن الالتزام التنظيمي يمكن أن يساعد في تفسير

كيفية إيجاد الأفراد هدفاً لهم في الحياة. إضافة إلى أن مجال الالتزام التنظيمي قد جذب كلاً من المديرين وعلماء السلوك الإنساني نظراً لما يمثله من كونه سلوكاً مرغوباً فيه.

إن فهم حالة الالتزام التنظيمي في أية منظمة، ومنها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يمكن أن يساعد هذه المنظمات في المحافظة على الموارد البشرية المتميزية التي تعمل فيها واستبقائها. حيث ذكر كردي (١٤٣٤هـ) أن الأشخاص ذوى الالتزام التنظيمي العالي يصبحون أقل احتمالاً لترك العمل أو الغياب، ولديهم الرغبة في الاستمرار بالمنظمة أكثر، ويملكون استعداداً للتضحية من أجل بقاء المنظمة واستمرارها. كما يسهم الالتزام التنظيمي في استغلال الطاقات الموجودة لدى هذه الموارد البشرية. فيؤكد الغامدي (١٤٣٠هـ: ٦٣) بأن للالتزام التنظيمي دور فعال في رفع الروح المعنوية، الأمر الذي يترتب عليه حب الأفراد لعملهم ومنظماتهم، وحماسهم للقيام بالأعمال المطلوبة.

مشكلة الدراسة:

تحرص الجامعات على الارتقاء بمستواها الأكاديمي والإداري لرفع كفاءتها المؤسسية وزيادة فاعليتها. وهو أمر لا يمكن الوصول إليه دون تحقيق مستوى عالٍ من الالتزام لدى العاملين. فالالتزام يؤثر في سلوك الأفراد من خلال الولاء وتحمل المسؤولية والرغبة في العمل والايمان بأهداف المنظمة وقيمها والتي تعد عناصر هامة لاستقرار المنظمة وتطورها ورفع كفاءتها وزيادة فاعليتها؛ وضعف الالتزام التنظيمي يؤدي إلى ترك العمل وزيادة التدوير الوظيفي، وتدني الإنتاج العلمي، وعدم الاهتمام بتحقيق أهداف المنظمة، مما يؤدي إلى ضعف المخرجات؛ وقد أكد ذلك عدد من الباحثين، حيث توصل الشهري (١٩٩٨م) إلى أن غياب الالتزام التنظيمي يؤدي إلى سيادة الفوضى والإهمال. واستنتج فليح (٢٠١٠م: ٣٧) ضعف الالتزام التنظيمي يجعل العاملين يفضلون مصالحهم الشخصية على مصالح المنظمة، وهذا بدوره ينعكس على كفاءة وفاعلية المنظمة وفشلها في تحقق أهدافها.

وفي المقابل أكد **سومرال الثالث** (Sumrall III, 2006) **على** وجود علاقة إيجابية بين مستوى الإلتزام التنظيمي ومستوى المشاركة في اتخاذ القرارات. بينما توصل الخشروم (٢٠١١) إلى أن توفير مناخ تنظيمي تسوده العدالة بأبعادها المختلفة، ولا سيّما عدالة المعاملات التي تتمثل في كمية الاحترام والأدب الذي تبديه الإدارة للعاملين يرفع من مستوى الإلتزام لديهم. وذلك كله يؤكد على أهمية الإلتزام التنظيمي لدى العاملين من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة، ولهذا تأتي هذه الدراسة للتعرف درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للوقوف على واقعها مما يساعد على في رفع كفاءتها كمنظمة.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

٢. ما درجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

٣. هل توجد فروق في درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية – سنوات الخدمة – القسم)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف الى درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.

٢. التعرف الى درجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤلية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.

٣. التعرف الفروق في درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تعزى إلى متغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية – سنوات الخدمة – القسم).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

١- صعوبة مراقبة أداء عضو هيئة التدريس وقياسه للحكم على التزامه خاصة داخل قاعة التدريس. وبالتالي فإن التزام أعضاء هيئة التدريس بدافع ذاتي مهم جدا لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

٢- أن الالتزام يؤثر بشكل مباشر في كفاءة المؤسسة الأكاديمية وفاعليتها بشكل عام. فالتزام أعضاء هيئة التدريس يجنب المؤسسة الكثير من التبعات المترتبة على الهدر التعليمي. كما يخفض التكاليف الاقتصادية من خلال استمرارهم في العمل لأطول فترة ممكنة وبالتالي يكون العائد من الاستثمار في تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس أعلى.

٣- قلة الدراسات التي تناولت الالتزام التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي، وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة :

- **الالتزام التنظيمي:**

عرفه الرجبي (٢٠٠٤: ٤٢) بمدى اعتزاز الشخص بالمؤسسة التي يعمل بها ورغبته في استمراره بالعمل فيها.

ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة: "الولاء للعمل في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والمسؤولية والرغبة في العمل والإخلاص في الأداء والايمان برسالة المؤسسة".

- **أعضاء هيئة التدريس:**

يقصد بعضو هيئة التدريس على الشخص الذي يقوم بتسيير العملية التعليمية في أحدى مؤسسات التعليم العالي بما يحقق أهدافها من جهة أخرى (أحمد، ٢٠٠٠: ٧).

ويقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة الأساتذة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذين يحملون درجة الدكتوراه ومرتباتهم العلمية (أستاذ مساعد– أستاذ مشارك – أستاذ).

الإطار النظري:

يرجع سر الاهتمام بالالتزام التنظيمي كظاهرة إدارية إلى العناية بدور الفرد في المنظمة حيث أن الفرد هو حجر الأساس في أي منظمة، وأهميته تفوق أهمية أي عنصر من عناصر أو وسائل الإنتاج الأخرى، في نفس الوقت فإن الفرد له اتجاهاته وتفكيره وآراءه الخاصة وعواطفه ودوافعه وطموحاته التي توجه سلوكه وتتحكم به وبذلك نجد صعوبة في التحكم والسيطرة على أي من مكونات البيئة النفسية للفرد، كما لا يمكن استخدام معايير ثابتة للتحكم في التصرفات الإدارية والسلوك التنظيمي تجاه جميع الأفراد العاملين في المنظمة إذ أن كل فرد منهم له ما يميزه عن غيره والفرد نفسه يتغير من موقف إلى آخر ومن وقت إلى آخر بحسب ما يؤثر فيه وما يحرك تفكيره (فليه وعبد المجيد، ٢٠٠٥: ٢٨٤).

وحاول بعض المنظرين فهم الالتزام التنظيمي بشكل أعمق من خلال تحديد مكوناته. فقد حدد ماير والن (Meyer & Allen, 1991: 67) ثلاثة مكونات للالتزام التنظيمي: المكون الأول هو الالتزام العاطفي (Affective Commitment)، ويتعلق بعاطفة وميول الموظف تجاه المجموعة التي عمل معها أو المنظمة التي يعمل فيها وتجعله يشعر بالرغبة بالبقاء فيها. المكون الثاني الالتزام الاستمراري (Continuance Commitment)، حيث يستمر الموظف في العمل ليس لأنه بالضرورة يريدها، بل لأنه بحاجة للوظيفة، أما المكون الثالث فهو الالتزام المعياري (Normative Commitment) وفي هذه الحالة فإن الموظف يبقى في المنظمة انطلاقا من شعوره بالالتزام، فهو ينظر أنه من حق المنظمة أخلاقيا أن يبقى للعمل فيها.

ويمر الالتزام التنظيمي بثلاثة مراحل رئيسية وهي (الخشالي، ٢٠٠٣: ١٢٧):

- مرحلة الالتزام، حيث أن التحاق الفرد بالمنظمة يكون مبنياً على الفوائد التي يحصل عليها من المنظمة وتبعاً لذلك فهو يتقبل سلطة الآخرين ويلتزم بما يطلب منه سعياً للحصول على الفوائد المختلفة من المنظمة.
- مرحلة التطابق بين الفرد والمنظمة، حيث يتقبل الفرد سلطات الآخرين لرغبته في الاستمرار في العمل بالمنظمة، فهو يشعر بالفخر والاعتزاز لانتمائه لها.
- مرحلة التبني، أي قبول الفرد بأهداف وقيم المنظمة كما لو كانت أهدافه وقيمه الخاصة.

ويعتبر الالتزام استراتيجية جديدة تهدف إلى الوصول إلى الكفاءة والفاعلية للعاملين. فقد ميز جابارو (Gabarro,1994: 489-491) بين استراتيجيتين هما:

١- استراتيجية السيطرة The Control Strategy:

وقد تشكلت هذه الاستراتيجية التقليدية في بداية القرن العشرين استجابة إلى لتقسيم العمل إلى أعمال ومهن صغيرة؛ فالتعريف الحقيقي للمهنة كمعايير مقبولة

للأداء يكمن في افتراضات حول مهارة العاملين ودافعيتهم. فقد ارتبطت نظرية السيطرة بتقسيم العمل إلى ادوار تصنف هرميا من أعلى السلطة إلى ما دون .

وبالنسبة للعاملين فإن الأجر يعني أجرا يوميا عادلا لعمل يومي عادل، وتكون عمليات التقييم لأجر العاملين دقيقة إلى حد ما لقاء عمل محدد يومي محدد وواضح، إذ يتم وصف متطلبات العمل بدقة. ووفق هذه الاستراتيجية فإن سياسة العمل غير واضحة في التعامل مع الموظف ما لم يكن هناك اتحاد يجمع العاملين. فبدون اتحاد أو نقابة تعتمد الإدارات على سياسة الباب المفتوح وعلى عمليات مسح للاراء وغيرها من الادوات المشابهة لمعرفة اهتمأمات الموظفين. ومن أهداف هذه الاستراتيجية التقليدية انشاء ما من شأنه المحافظة على النظام والضبط وتطبيق سياسات العمل بكفاءة. ويعتبر (Frederic Taylor) الاب الحقيقي لهذه الاستراتيجية أو الأب للإدارة العلمية والتي أثرت آراؤها حول العمل على ممارسة الإدارة وعلى السياسات في حركة العمال الأمريكية.

ويؤخذ على نموذج الاستراتيجية التقليدية أنه يفترض إن الالتزام متدن لدى العاملين في الوقت الذي صمم فيه النموذج لايجاد أداء كبير وهذا لا ينسجم مع معايير الكفاءة. ففي الدول التي يكون فيها الأجر عاليا مثل الولايات المتحدة، فإن نجاح المؤسسة يعتمد على مستوى مرتفع من الأداء وهذا الأداء بدوره يتطلب التزاما عميقا وليس الطاعة فقط وهو أمر لا يمكن له أن يزدهر في المؤسسة التي يحكمها نموذج استراتيجية السيطرة التقليدية.

٢– استراتيجية الالتزام The Commitment Strategy:

منذ عشرين عاما قامت مجموعة من الشركات الأمريكية بتجربة استراتيجية مختلفة، ورواد هذه الاستراتيجية هم شركات فورد (Ford)، جنرال موتورز (General Motors)، كومينز اينجن (Cummins Engine) ، وبروكتر وقامبل (proctor and gamble). فقد ظهر ان الانتاج يزداد كلما كان ازداد الالتزام.

ومـن هنـا بـدا مـؤخرا عـدد كبيـر مـن المنظمـات بـالتخلص مـن المركزيـة وإزالـة المستويات الهرمية وربط الجودة بحجم الانتاج وقلة المستويات التنظيمية، كما قامت باستحداث وظائف جديدة تشجع على المشاركة وتتسم بالمسؤولية الكبيرة ومزيد من المرونة.

وتركز هذه الاستراتيجية على الالتزام حيث يتم تصميم الوظائف لتكون أكثر شمولية مما كانت عليه سابقا وتربط التخطيط بالتنفيذ. وفي ظل هذا الاستراتيجية فإن المسؤوليات الفردية تتغير عندما تتغير ظروف الجماعات وليس الأفراد، وتكون الفروق بين العاملين في السلم الهرمي متدنية، وتعتمد على السيطرة على الأهداف المشتركة والخبرة لا على المنصب الرسمي.

ولهذا تؤكد الإدارة الحديثة على الالتزام كاستراتيجية؛ فالسياسات الإدارية التي تقوم على تعزيز الالتزام تعطي المؤسسة مزيدا من القوة والتعزيز. فالتزام العاملين يؤدي إلى مزيد من الأداء المرتفع وذلك ما تسعى لتحقيقه كل منظمة. وقد تكون هذه الاستراتيجية هي سر نجاح وتفوق الإدارة اليابانية على غيرها.

ويشير حمادات (٢٠٠٦:٦٩) إلى أن الالتزام يترسخ لدى الفرد عبر مراحل يمر بها في منظمته وينبغي التعرف عليها، وهي كالتالي:

أ- مرحلة الطاعة: وتعني القبول أي قبول الفرد الإذعان للآخرين والسماح بتأثيرهم المطلق عليه من أجل الحصول على أجر مادي ومعنوي أي يرضخ للأوامر والتعليمات دون تفكير أو مناقشة.

ب - مرحلة الاندماج مع الذات: وتعني قبول الفرد العامل تأثير الآخرين من أجل تحقيق الرضا الدائم له في العمل، وتحقيق الانسجام مع الذات، والشعور بالفخر والكبرياء لكونه ينتمي للمنظمة.

ج - مرحلة الهوية: وهي المرحلة التي تشير إلى اكتشاف الفرد العامل بأن المنظمة جزء منه، وهو جزء منها، وأن قيمها تتناغم مع قيمه الشخصية.

الدراسات السابقة:

اهتم عدد من الباحثين بموضوع الالتزام التنظيمي سواء داخل السعودية أو خارجها، ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع:

دراسة العتيبي والسواط (١٩٩٧):

هدفت إلى التعرف على الولاء التنظيمي لمنتسبي جامعة الملك عبد العزيز والعوامل المؤثرة في هذا الولاء ، من خلال (٢٣٤) منتسبا إداريا، حيث أظهرت النتائج ان (٣٧,٦%) من عينة الدراسة لديهم ولاء معياري مرتفع نحو المؤسسة ، و(٤٩,٦ %) بنسبة متوسطة، و (٩%) بنسبة منخفضة، وتوصلت الدراسة إلى أن الموظف يتمتع بولاء تنظيمي مرتفع، كلما تقدم في العمر وازدادت مدة خدمته في المؤسسة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على الولاء التنظيمي ولكن تختلف في مجتمع الدراسة ومكان التطبيق. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إعداد أداة الدراسة الميدانية.

- **دراسة سلامة (١٩٩٩):**

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس، وعما إذا كان هناك فروق بينهم في درجات الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي، طبقاً للتخصص والدرجة العلمية والجنس. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً طردياً بين درجات الالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية ودرجات رضاهم الوظيفي بشكل عام، كما توجد علاقة طردية بين درجات الالتزام التنظيمي وبعد الرضا عن العلاقات مع الزملاء والرؤساء وأن هذا البعد يؤثر تأثيراً مباشراً وقوياً في درجات الالتزام التنظيمي أكثر من الأبعاد الأخرى. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس طبقاً لدرجاتهم العلمية بشكل عام، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ما بين درجات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس طبقاً

للجنس لصالح مجموعة الإناث، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية في درجات الالتزام التنظيمي طبقاً للجنس وكذلك الدرجة العلمية، أما التخصص فلم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية سواء في درجات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس أو درجات الالتزام التنظيمي لهم طبقاً لتخصصاتهم العلمية والأدبية والتربوية.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس بينما تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام دون ربطه بمتغيرات أخرى، كما تختلف عنها في مجتمع الدراسة ومكان التطبيق. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة الميدانية.

- **دراسة الإبراهيم (٢٠٠٣):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر تبعا لاختلاف الرتبة الأكاديمية، والتخصص، وسنوات الخبرة. ولتحقيق هذا الغرض تم بناء وتطوير استبانة مكونة من (٥٩) فقرة موزعة في ستة مجالات هي (الولاء للجامعة، والمسؤوليات تجاه الجامعة، الرغبة في العمل في الجامعة، الايمان برسالة الجامعة، الالتزام بالقيم المهنية والعلمية للجامعة، الالتزام بالبقاء للعمل في الجامعة)، وقد طبقت على عينة مكونة من (٣٢٠) عضوا. وأظهرت نتائج التحليل لتقديرات أعضاء هيئة التدريس، أن معظم تقديراتهم في الالتزام الوظيفي جاءت متوسطة على المقياس ككل. كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في تقديرات أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم (كانت لصالح التخصص الإنساني) ، وسنوات الخبرة (كانت لصالح أكثر من ١٠ سنوات) ، والرتبة الأكاديمية (كانت لصالح رتبة أستاذ) على جميع مجالات الدراسة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس ولكن تختلف عنها في مجتمع الدراسة ومكان التطبيق. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إعداد أداة الدراسة الميدانية.

- **دراسة شوغتاي وظفر** (Chughtai & Zafar، 2006)

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت المتغيرات الشخصية والرضا الوظيفي بأبعاده تعد محددات للالتزام التنظيمي لدى أساتذة الجامعات بباكستان، كما فحصت الدراسة تأثير الالتزام التنظيمي على الأداء الوظيفي والتسرب الوظيفي (الرغبة في ترك العمل) وقد جمعت البيانات من ١٢٥ أستاذا من (٣٣) جامعة من المدن التالية: لاهور، إسلام أباد و بيشاور. وقد استخدم الباحث مقياس بورتر وزملائه لقياس الالتزام التنظيمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تنوع واختلاف الالتزام التنظيمي لدى أفراد العينة، كما أشارت إلى أن الخصائص الشخصية والتي اشتملت على العمر، التعليم، الحالة الاجتماعية، مدة الخدمة، الثقة بالإدارة وظروف العمل كانت ترتبط بشكل قوي بالالتزام التنظيمي. كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين الالتزام التنظيمي والتسرب الوظيفي، وعلاقة إيجابية بين الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي للأفراد

ودرست هذه الدراسة المتغيرات الشخصية والرضا الوظيفي وأثرها على الالتزام التنظيمي لأساتذة الجامعات بباكستان بالإضافة إلى تأثير الالتزام التنظيمي على الأداء الوظيفي والتسرب الوظيفي، وبهذا تختلف عن الدراسة الحالية التي تدرس فقط درجة الالتزام التنظيمي وتختلف كذلك في مجتمع الدراسة ومكان التطبيق. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إعداد أداة الدراسة الميدانية.

- **دراسة سومرال الثالث** (Sumrall III، 2006):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع بالميسسبي وعلاقته بمستوى المشاركة في اتخاذ

القرارات وبعض المتغيرات الشخصية كالعمر والجنس ومستوى التحصيل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التعليم. وقد استخدم الباحث استبانة تم توزيعها على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (٢٣٤٩) فردا. وقد خلصت الدراسة لوجود علاقة إيجابية بين مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات ومستوى الالتزام التنظيمي. كما تبين عدم وجود علاقة بين مستوى الالتزام التنظيمي وبعض المتغيرات الشخصية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وإن كانت تختلف في مجتمع الدراسة ومكان التطبيق. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إعداد أداة الدراسة الميدانية.

- **دراسة ناريماواتي** (Narimawati ، 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والتسرب الوظيفي على أداء المحاضرين في مؤسسات التعليم العالي بجاوة الغربية. وقد حاولت الدراسة الوصول إلى المشاكل التي تعيق الارتقاء بالأداء. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وقد تكونت العينة من (٥٦٠) فرداً من المحاضرين. وأشارت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي بأبعاده (الرضا عن مهام وظروف العمل، الرضا عن الراتب، والرضا عن فرص الترقية والرضا عن الإشراف) والالتزام التنظيمي له أثر كبير على الأداء.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على الالتزام التنظيمي ولكن تختلف في مكان التطبيق، وكذلك في دراستها لتأثير الرضا والالتزام والتسرب على أداء أفراد الدراسة. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إعداد أداة الدراسة الميدانية.

- **دراسة مورفي** (Murphy، 2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين وكذلك أعضاء هيئة التدريس المتفرغين بدوام كامل، كما هدفت إلى معرفة الممارسات المؤسسية بالتقدير والتعويض والدعم لأعضاء هيئة التدريس غير

المتفرغين وأعضاء هيئة التدريس المتفرغين بدوام كامل. وقد خلصت الدراسة إلى ان أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين اقل التزاما من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين بدوام كامل، كما خلصت إلى ان الممارسات المؤسسية المتعلقة بالتقدير والتعويض والدعم هي التي تبني الالتزام المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس متفرغين وغير متفرغين، ولكن تختلف في مكان التطبيق. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إعداد أداة الدراسة الميدانية.

- **دراسة مريمان** (2010،Merriman):

دراسة بعنوان الالتزام المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين في جامعة دومينون وقد أجريت باستخدام الانترنت واشتملت عينة الدراسة على (٢٩٣) فردا من الأعضاء غير المتفرغين وكذلك المتفرغين بدوام كامل وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الالتزام المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين أضعف من الالتزام المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس المتفرغين بدوام كامل، واوصت الدراسة بأجراء المزيد من البحوث لتوضيح العوامل التي تساهم في تطوير الالتزام المؤسسي.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرف على الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس، وتختلف عنها في مكان التطبيق. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إعداد أداة الدراسة الميدانية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض للدراسات السابقة يتضح التالي:

– أكدت جميع الدراسات العربية والأجنبية على أهمية الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية.

– سعت معظم الدراسات السابقة إلى الكشف عن مستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.

– استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على الجوانب المهمة في البحث العلمي منها المنهجية والعلمية، والأساليب العلمية والإحصائية المستخدمة في البحث والتحليل واستخلاص النتائج.

– يختلف البحث الحالي عن الأبحاث السابقة في كونه اهتم بدراسة التعرف الى درجة الالتزام التنظيمي في مجالي: (الولاء، والمسؤولية) لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المراد دراستها من خلال استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم (العساف، ٢٠٠٦، ١٩١)، وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، حيث تسعى الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، وعددهم (٢٢٥) فردا. استجاب منهم ما مجموعه (١٥٩) فردا. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة الذين استجابو تبعا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة الذين استجابوا تبعا لمتغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ	٢٥	١٥,٧
	أستاذ مشارك	٥٢	٣٢,٧
	أستاذ مساعد	٨٢	٥١,٦
عدد سنوات	اقل من ٥ سنوات	٣٤	٢١,٤

	الفئات	التكرار	النسبة
الخدمة	٥ سنوات إلى اقل من ١٠ سنوات	١٥	٩.٤
	١٠ سنوات إلى اقل من ١٥ سنة	١٢	٧.٥
	١٥ سنة فأكثر	٩٨	٦١.٦
القسم	قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	٣١	١٩.٥
	قسم التاريخ والحضارة	٢٠	١٢.٦
	قسم التربية	٦٤	٤٠.٣
	قسم الجغرافيا	١٦	١٠.١
	قسم علم النفس	٢٨	١٧.٦
	المجموع	١٥٩	١٠٠

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها صمم الباحث مقياس للالتزام الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي مستفيدا من مقياس كوردون (Gordon, et al, 1980, 480) بعد ترجمته وتكييف عباراته بما يتناسب مع موضوع الدراسة. وإضافة عبارات تتناسب مع طبيعة مؤسسات التعليم العالي في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها.

وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين: الجزء الأول تعلق بالبيانات الشخصية. والجزء الثاني احتوى على مجالي المقياس. حيث احتوى مجال الولاء على (١٧) عبارة، كما احتوى مجال المسؤولية على (١٧) عبارة أيضا. وتمت الإجابة على على عبارات المقياس باستخدام مدرج سباعي تدرج من (١) إلى (٧)، حيث (١) تعني منخفض بينما (٧) تعني عالي.

صدق الاداة وثباتها:

أولا: الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الاداة تم عرضها بصورتها الأولية على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ملحق

رقم ١) وتم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم بتعديل بعض العبارات وحذف اربع عبارات لتصبح الاداة مكونة من ٣٤ عبارة بعد ان كانت ٣٨ عبارة.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للعبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة. ويظهر الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات الاداة، بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بنود الاداة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مجال الولاء	١	٠,٨٤٦٢**	٧	٠,٨٢٥٦**	١٣	٠,٦١٤٥**
	٢	٠,٤٦٠٣**	٨	٠,٥١٠٢**	١٤	٠,٧١٦٠**
	٣	٠,٧٩٥٧**	٩	٠,٦٢٨٧**	١٥	٠,٥٦٢١**
	٤	٠,٧١٤٧**	١٠	٠,٦٩٧٩**	١٦	٠,٢٦٥٩**
	٥	٠,٤٩٠٦**	١١	٠,٦٣٣٥**	١٧	٠,٣٢٢١**
	٦	٠,٨٣٧٩**	١٢	٠,٧٥٠٠**		
مجال المسؤولية	١	٠,٦٤٥١**	٧	٠,٦٥٣٠**	١٣	٠,٤١٤٩**
	٢	٠,٧٥٣١**	٨	٠,٥٠٩٣**	١٤	٠,٣٨٥٦**
	٣	٠,٧٧٩٢**	٩	٠,٨٥٨٥**	١٥	٠,٧٠٠٦**
	٤	٠,٨٧٣٤**	١٠	٠,٦٥١٦**	١٦	٠,٦٢٠٤**
	٥	٠,٨٧٢٣**	١١	٠,٧٩٩٩**	١٧	٠,٢٩٦٠**
	٦	٠,٣١٨٠**	١٢	٠,٥٩١٢**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثالثا: الثبات:

للتاكد من ثبات الاداة، تم حساب معامل الفا–كرونباخ Alpha-Cronbach لمجالي الاداة، وكذلك للاداة ككل، حيث كان معامل الثبات للمجالين وكذلك للاداة ككل عالية، مما يدل على ان الاداة تتمتع بثبات عال. ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات ثبات الفا كرونباخ لمجالي الدراسة، وكذلك الثبات الكلي للاداة:

جدول رقم (٣)

معاملات ثبات الفا كرونباخ لمجالات الدراسة

المجال	عدد البنود	معامل ثبات الفا كرونباخ
مجال الولاء	١٧	٠,٨٨
مجال المسؤولية	١٧	٠,٨٨
الثبات الكلي للاداة	٣٤	٠,٩٣

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بياناتها:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد عدد مرات الموافقة ونسبتها لكل درجة من درجات المدرج السباعي.
- المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الموافقة لكل عبارة من عبارات الاداة.
- تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA لتحديد دلالة الفروق بين استجابات مجتمع الدراسة.
- اختبار شيفيه Scheffe' Test لتحديد مصدر الفروق بين استجابات مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، والجداول التالية تشرح ذلك:

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			٧ عالي	٦	٥	٤	٣	٢	١ منخفض			
٦	من المهم أن أحافظ على سمعة الجامعة.	ت	١٣٨	١٣	٤				٤	٦٫٧٢	١٫٠١	١
		%	٨٦٫٨	٨٫٢	٢٫٥				٢٫٥			
١	أشعر بالفخر لانتمائي لهذه الجامعة.	ت	١٢٥	٢٢	٨				٤	٦٫٦١	١٫٠٥	٢
		%	٧٨٫٦	١٣٫٨	٥٫٠				٢٫٥			
١٢	ولائي لهذه الجامعة مرتفع.	ت	١١٣	٢٩	٦	٧			٤	٦٫٤٦	١٫١٦	٣
		%	٧١٫١	١٨٫٢	٣٫٨	٤٫٤			٢٫٥			
٧	أحدث أصدقائي عن فخري بأنني أنتسب لجامعة عظيمة.	ت	٩٣	٤٣	٥	١٠	٤		٤	٦٫٢٣	١٫٣٠	٤
		%	٥٨٫٥	٢٧٫٠	٣٫١	٦٫٣	٢٫٥		٢٫٥			
٣	يتضح من تاريخ الجامعة أن هناك الكثير من الإنجازات قدمها منسوبي الجامعة المخلصين من أجلها.	ت	٩١	٣٦	١٠	١٢	٦		٤	٦٫١٢	١٫٣٨	٥
		%	٥٧٫٢	٢٢٫٦	٦٫٣	٧٫٥	٣٫٨		٢٫٥			

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			٧ عالي	٦	٥	٤	٣	٢	١ منخفض			
٤	أعتبر مشكلات الجامعة مشكلاتي شخصيا.	ت	٦٦	٥٠	٢٣	٨	٤		٨	٥,٨٤	١,٤٩	٦
		%	٤١,٥	٣١,٤	١٤,٥	٥,٠	٢,٥		٥,٠			
٢	أعتقد أنني ساستمر في العمل بالجامعة حتى نهاية الخدمة.	ت	٩٨	١٤	٩	٢١	٣	٢	١٢	٥,٨١	١,٨٦	٧
		%	٦١,٦	٨,٨	٥,٧	١٣,٢	١,٩	١,٣	٧,٥			
١١	عملي في الجامعة لا يؤثر على توجهاتي الشخصية.	ت	٧٣	٣١	٢٠	٢١	٤		١٠	٥,٦٨	١,٦٨	٨
		%	٤٥,٩	١٩,٥	١٢,٦	١٣,٢	٢,٥		٦,٣			
١٠	كان توجهي للعمل في هذه الجامعة توجها ذكيا.	ت	٦٧	٢٧	٢٠	٢٧	٣	٨	٧	٥,٤٨	١,٧٥	٩
		%	٤٢,١	١٧,٠	١٢,٦	١٧,٠	١,٩	٥,٠	٤,٤			
١٧	أستطيع العمل جيدا في أي مكان آخر طالما كان نوع العمل مشابها.	ت	٦٦	٢٨	٢٨	١١	٤		٢٢	٥,٣٣	٢,٠٣	١٠
		%	٤١,٥	١٧,٦	١٧,٦	٦,٩	٢,٥		١٣,٨			
٩	أحصل على مكاسب كثيرة من انتسابي لهذه الجامعة.	ت	٤٤	٢٥	١٨	٣٧	١٩	٨	٨	٤,٨٩	١,٨٠	١١
		%	٢٧,٧	١٥,٧	١١,٣	٢٣,٣	١١,٩	٥,٠	٥,٠			

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي ٧	٦	٥	٤	٣	٢	منخفض ١			
١٦	لا أحصل في هذه الجامعة على رواتب كافية تتناسب مع المؤهل والخبرة والجهد المبذول. (هذه ترجع فيها للمحلل الإحصائي وإن كنت أرى أنها لا تؤثر في النتائج)	ت	٢٨	١٩	٢٦	٧	٢٦	١٧	٣٦	٣,٨٧	٢,٢١	١٢
		%	١٧,٦	١١,٩	١٦,٤	٤,٤	١٦,٤	١٠,٧	٢٢,٦			
٨	لا أهتم بالانتساب لهذه الجامعة بقدر ما أهتم بأنني أمارس العمل الذي أحبه.	ت	٩	٢٨	٢٢	١٥	٢٠	١٥	٥٠	٣,٤٠	٢,٠٩	١٣
		%	٥,٧	١٧,٦	١٣,٨	٩,٤	١٢,٦	٩,٤	٣١,٤			
٥	يشكل الحصول على منصب في أي موقع آخر أكثر أهمية بالنسبة لي من البقاء في الجامعة.	ت	١٣	٨	١١	١٥	١٠	٢٤	٧٨	٢,٥٨	٢,٠٢	١٤
		%	٨,٢	٥,٠	٦,٩	٩,٤	٦,٣	١٥,١	٤٩,١			
١٣	ثقتي قليلة بمعظم منسوبي الجامعة.	ت	٤	٣	١٨	١٠	٤	٢٦	٩٤	٢,١٠	١,٦٨	١٥
		%	٢,٥	١,٩	١١,٣	٦,٣	٢,٥	١٦,٤	٥٩,١			

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			٧ عالٍ	٦	٥	٤	٣	٢	١ منخفض			
١٥	نادرا ما أخبر الآخرين أنني من منسوبي هذه الجامعة.	ت	١٦			٧	١	١٤	١٢١	١,٨٤	١,٨٦	١٦
		%	١٠,١			٤,٤	٠,٦	٨,٨	٧٦,١			
١٤	لا تتطابق قيمي مع قيم الجامعة. (هذه ترجع فيها للمحلل الإحصائي)	ت	٤	٤		٥	٥	٢٣	١١٨	١,٥٨	١,٣٣	١٧
		%	٢,٥	٢,٥		٣,١	٣,١	١٤,٥	٧٤,٢			
	المتوسط* العام للمجال									٥,٧٥		

* المتوسط الحسابي من ٧ درجات

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٦,٧٢) و (١,٥٨)، حيث جاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على "من المهم أن أحافظ على سمعة الجامعة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٦,٧٢)، تلاها في المرتبة الثانية العبارة رقم (١) ونصها "أشعر بالفخر لانتمائي لهذه الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (٦,٦١)، تلاها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (١٢) ونصها "ولائي لهذه الجامعة مرتفع" بمتوسط حسابي بلغ (٦,٤٦)، بينما جاءت العبارة رقم (١٣) ونصها "ثقتي قليلة بمعظم منسوبي الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٠)، والعبارة رقم (١٥) "نادرا ما أخبر الآخرين أنني من منسوبي هذه الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٤)، والعبارة رقم (١٤) ونصها "لا تتطابق قيمي مع قيم الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٨)، في المراتب الأخيرة على التوالي. فيما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٥,٧٥) من (٧) درجات. ويتضح من هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتمتعون بولاء عال لمؤسستهم الأكاديمية. وقد يكون ذلك نتيجة لما توليه الجامعة من اهتمام ورعاية لأعضاء هيئة التدريس فيها، مثل برامج التطوير المهني من

دورات ومؤتمرات، إضافة إلى الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة مثل بدل استخدام الحاسب الآلي، وبدل التدريس، وبدل الندرة لبعض التخصصات، وكذلك توفير السكن داخل الحرم الجامعي. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والسواط (١٩٩٧م) في أن عينة الدراسة لديهم ولاء معياري مرتفع نحو المؤسسة.

السؤال الثاني: ما درجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤلية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، حسب ما يتضح من الجداول التالية:

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات مجتمع الدراسة عن درجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			٧ عالي	٦	٥	٤	٣	٢	١ منخفض			
١١	أحرص على حضور اجتماعات مجلس القسم.	ت	١٤٥	٥		٥			٤	٦,٧٢	١,٠٧	١
		%	٩١,٢	٣,١		٣,١			٢,٥			
٣	من واجبي كعضو هيئة تدريس في الجامعة معرفة دوري وصلاحياتي بدقة.	ت	١٣٧	١٤	٣	١			٤	٦,٧٠	١,٠٢	٢
		%	٨٦,٢	٨,٨	١,٩	٠,٦			٢,٥			

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			٧ عالي	٦	٥	٤	٣	٢	١ منخفض			
١٥	أحرص على أداء المحاضرات الدراسية من بداية وقت المحاضرة حتى نهاية الوقت.	ت	١٣٨	١٣		٤			٤	٦,٦٩	١,٠٦	٣
		%	٨٦,٨	٨,٢		٢,٥			٢,٥			
٢	من واجبي أن أدعم زملائي في فيما يقومون به من عمل بالجامعة.	ت	١١٤	٣٢	٨	١			٤	٦,٥٣	١,٠٧	٤
		%	٧١,٧	٢٠,١	٥,٠	٠,٦			٢,٥			
٥	إذا طلب مني المشاركة في اللجان فسافعل من أجل خدمة الجامعة.	ت	١١٦	٣٠	٤	١		٨		٦,٤٩	١,١٦	٥
		%	٧٣,٠	١٨,٩	٢,٥	٠,٦		٥,٠				
٤	لدي الرغبة في بذل جهد عظيم أكثر مما هو متوقع عادة لأساهم في نجاح الجامعة.	ت	١٢٦	١٧		٧	١	٨		٦,٤٨	١,٢٧	٦
		%	٧٩,٢	١٠,٧		٤,٤	٠,٦	٥,٠				
١	مسؤوليتي كعضو هيئة تدريس التقيد بالأنظمة والتعليمات التي تصدرها الجامعة.	ت	١١٥	٣٢		٣	١		٨	٦,٤٢	١,٤٠	٧
		%	٧٢,٣	٢٠,١		١,٩	٠,٦		٥,٠			

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			٧ عالي	٦	٥	٤	٣	٢	١ منخفض			
٩	إذا طلب مني المشاركة في مناقشة الرسائل العلمية لطلاب القسم فإنني لا أتردد في الموافقة.	ت	١٠٧	٢٦	٦	٧	١	٨	٤	٦,٢٠	١,٥٣	٨
		%	٦٧,٣	١٦,٤	٣,٨	٤,٤	٠,٦	٥,٠	٢,٥			
١٦	أبادر بتقديم المقترحات والأفكار التي قد تسهم في تطوير في الجامعة.	ت	١٠٤	١٢	٢١	٥	٤	٤	٩	٦,٠٠	١,٧٢	٩
		%	٦٥,٤	٧,٥	١٣,٢	٣,١	٢,٥	٢,٥	٥,٧			
١٢	أساهم في الأنشطة التي تقدمها الجامعة لخدمة المجتمع.	ت	٩٦	١٧	١٨	١١	٩	٨		٥,٩٨	١,٥٢	١٠
		%	٦٠,٤	١٠,٧	١١,٣	٦,٩	٥,٧	٥,٠				
١٣	أبادر لتقديم انشطة فردية لخدمة المجتمع باسم الجامعة مثل المحاضرات العامة.	ت	٦٢	١٣	٢٤	٢٦	١٠	١٢	١٢	٥,٠٤	١,٩٩	١١
		%	٣٩,٠	٨,٢	١٥,١	١٦,٤	٦,٣	٧,٥	٧,٥			
٨	أحرص على حضور مناقشة الرسائل العلمية لطلاب القسم حتى وإن كانت مسائية.	ت	٣٥	١٥	٢٠	٥٣	٣٣	٣		٤,٧٣	١,٥٠	١٢
		%	٢٢,٠	٩,٤	١٢,٦	٣٣,٣	٢٠,٨	١,٩				

م	العبارات		الدرجة							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			٧ عالي	٦	٥	٤	٣	٢	١ منخفض			
٦	إن رشحت لعمل إداري في الجامعة فإنني لن أقبل أن أتولى المهمة.	ت	٣٠	٣	١٠	٢١	١٢	٨	٧٥	٣,٠٨	٢,٣٥	١٣
		%	١٨,٩	١,٩	٦,٣	١٣,٢	٧,٥	٥,٠	٤٧,٢			
١٤	قلما أتواجد في المكتب وقت الساعات المكتبية.	ت	٥	٩	٣	١٤		٣٦	٩٢	٢,٠٤	١,٦٨	١٤
		%	٣,١	٥,٧	١,٩	٨,٨		٢٢,٦	٥٧,٩			
١٠	أتجنب حضور اجتماعات اللجان والمجالس إن كانت دون مقابل.	ت	٦	٤		٢٠	١	١٥	١١٣	١,٨٤	١,٦٠	١٥
		%	٣,٨	٢,٥		١٢,٦	٠,٦	٩,٤	٧١,١			
٧	أشك بقدرتي على القيام بأعمال مميزة من أجل خدمة الجامعة.	ت	١١	٤	٤		٤	١٧	١١٩	١,٨٠	١,٧٦	١٦
		%	٦,٩	٢,٥	٢,٥		٢,٥	١٠,٧	٧٤,٨			
١٧	أوكل مهمة مراقبة الطلاب أثناء الاختبارات للزملاء المحاضرين والمعيدين.	ت	٤	٥	٥	٦	١	٢٢	١١٦	١,٧٠	١,٤٩	١٧
		%	٢,٥	٣,١	٣,١	٣,٨	٠,٦	١٣,٨	٧٣,٠			
المتوسط* العام للمجال										٦,٠٩		

* المتوسط الحسابي من ٧ درجات

يبين الجدول رقم (٥) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٦،٧٢ - ١،٧٠)، حيث جاءت الفقرة رقم (١١) والتي تنص على "أحرص على حضور اجتماعات مجلس القسم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٦،٧٢)، وقد تكون هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأولى نتيجة الحافز الذي تقدمه الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مقابل حضور جلسات القسم، مما يؤكد أهمية تقديم الحوافز لتعزيز مستوى الإلتزام التنظيمي. وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٣) ونصها "من واجبي كعضو هيئة تدريس في الجامعة معرفة دوري وصلاحياتي بدقة" بمتوسط حسابي بلغ (٦،٧٠)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١٥) ونصها "أحرص على أداء المحاضرات الدراسية من بداية وقت المحاضرة حتى نهاية الوقت" بمتوسط حسابي بلغ (٦،٦٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٧) ونصها " أوكل مهمة مراقبة الطلاب أثناء الاختبارات للزملاء المحاضرين والمعيدين". بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١،٧٠)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في الكلية يقومون بمتابعة أداء اختباراتهم بأنفسهم دون إيكالها للمعيدين والمحاضرين، وقد يكون السبب هو تأكيد إدارة الكلية على أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بهذه المهمة بأنفسهم ومتابعتها لذلك، وبهذا يُظهر أهمية دور القيادة الأكاديمية في تعزيز روح المسؤلية لدى أعضاء هيئة التدريس. أما المتوسط الحسابي العام لمجال المسؤولية ككل فقد بلغ (٦،٠٩). ويظهر من خلال هذه النتيجة أن الإحساس بالمسؤولية تجاه المهمة الوظيفية كان عاليا لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تكون هذه نتيجة طبيعية نظرا لارتفاع مستوى التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس، مما كون رقابة ذاتية لديهم. إضافة إلى وجود الحوافز التي عززت لديهم هذا الشعور، مع توفر القيادة الأكاديمية الناجحة التي عملت على تنمية روح الشعور بالمسؤولية. وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (العبادي، ١٤١٩هـ).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية- عدد سنوات الخدمة- القسم)؟

١- الفروق باختلاف الرتبة الأكاديمية:

جدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة

الالتزام التنظيمي لدى مجتمع الدراسة باختلاف الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مجال الولاء	بين المجموعات	٩,٢٦	٢	٤,٦٣	٥,٢١	٠,٠٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٨,٤٧	١٥٦	٠,٨٩			
مجال المسؤولية	بين المجموعات	٠,٣٨	٢	٠,١٩	٠,٢٤	٠,٧٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٤,٨٧	١٥٦	٠,٨٠			
الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي	بين المجموعات	٢,٨٣	٢	١,٤١	١,٨٧	٠,١٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٧,٩٢	١٥٦	٠,٧٦			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) غير دالة في (مجال المسؤولية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجتمع في هذا المجال، تعود لاختلاف رتبهم الأكاديمية. وقد تكون هذه النتيجة راجعة لأن أعضاء هيئة التدريس يعملون في ظروف عمل متشابهة، فهم تحت قيادة أكاديمية واحدة ويتلقون حوافز

متشابهة بغض النظر عن رتبهم العلمية مما ساعد على تنمية احساسهم بالمسؤلية بدرجة متساوية.

كما يتضح من الجدول رقم (٦) ان قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠،٠١ في (مجال الولاء)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجتمع في درجة الالتزام التنظيمي في هذا المجال، تعود لاختلاف رتبهم الأكاديمية. ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما يظهر في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى مجتمع الدراسة باختلاف الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	الفرق لصالح
أستاذ	٥،٩٨		*		أستاذ
أستاذ مشارك	٥،٤١				
أستاذ مساعد	٥،٩٠		*		أستاذ مساعد

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠،٠٥

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة عند مستوى (٠،٠٥) على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة في مجال الولاء بين أفراد المجتمع برتبة (أستاذ مشارك) وبين أفراد المجتمع برتبة (أستاذ)، وذلك لصالح أفراد المجتمع برتبة (أستاذ). وقد يعود ذلك إلى أن من يحمل درجة أستاذ قد أمضى فترة أطول داخل الجامعة مما رفع درجة الولاء لديه.

٢- توجد فروق دالة في مجال الولاء بين أفراد المجتمع برتبة (أستاذ مشارك) وبين أفراد المجتمع برتبة (أستاذ مساعد)، وذلك لصالح أفراد المجتمع برتبة (أستاذ مساعد).

وقد يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ مساعد) قد يكونون متحمسين لإثبات جدارتهم وكفاءتهم في العمل، الأمر الذي قد يجعلهم ينخرطون بشكل أكبر في أنشطة الكلية والجامعة، مما يرفع من ولائهم لها أكثر من أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ مشارك).

وبشكل عام فإن قيمة (ف) غير دالة في الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجتمع تعود لاختلاف رتبهم الأكاديمية في درجة الالتزام التنظيمي. وقد تكون هذه النتيجة راجعة لأن أعضاء هيئة التدريس يعملون في ظروف عمل متشابهة، فهم تحت قيادة أكاديمية واحدة ويتلقون حوافز متشابهة بغض النظر عن رتبهم العلمية. وبذلك تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الإبراهيم (٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود اختلاف في تقديرات أعضاء هيئة التدريس باختلاف الرتبة الاكاديمية (كانت لصالح رتبة أستاذ) على جميع مجالات الدراسة.

٢- الفروق باختلاف عدد سنوات الخدمة:

جدول رقم (٨)

تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في درجة

الالتزام التنظيمي لدى مجتمع الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مجال الولاء	بين المجموعات	١٣,٠٤	٣	٤,٣٥	٥,٠٠	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٤,٦٨	١٥٥	٠,٨٧			
مجال المسؤولية	بين المجموعات	١٦,٧٤	٣	٥,٥٨	٧,٩٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٨,٥١	١٥٥	٠,٧٠			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي	بين المجموعات	١٣,٩٠	٣	٤,٦٣	٦,٧٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٦,٨٥	١٥٥	٠,٦٩			

يتضح من الجدول رقم (٨) ان قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في مجالي الولاء والمسؤولية، وفي الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجتمع في درجة الالتزام التنظيمي في هذين المجالين، وكذلك في الدرجة الكلية لهما تعود لاختلاف عدد سنوات خدمتهم. وللكشف عن مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه حسب الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجة

الالتزام التنظيمي لدى مجتمع الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة

المجال	عدد سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	من ١٥ سنة فأكثر	الفرق لصالح
مجال الولاء	أقل من ٥ سنوات	٦,٢٩				*	أقل من ٥ سنوات
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥,٥٨					
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٥,٨٢					
	من ١٥ سنة فأكثر	٥,٥٨					

المجال	عدد سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	من ١٥ سنة فأكثر	الفرق لصالح
مجال المسؤولية	أقل من ٥ سنوات	٦,٥٧		*		*	اقل من ٥ سنوات
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥,٦٢					
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٦,٦١		*			من ١٠ إلى اقل من ١٥ سنة
	من ١٥ سنة فأكثر	٥,٩٣					
الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي	أقل من ٥ سنوات	٦,٤٣		*		*	اقل من ٥ سنوات
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥,٦٠					
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٦,٢٢					
	من ١٥ سنة فأكثر	٥,٧٦					

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة في مجال الولاء بين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (من ١٥ سنة فأكثر) وبين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وذلك لصالح أفراد المجتمع ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

٢- توجد فروق دالة في مجال المسؤولية بين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات، من ١٥ سنة فأكثر) وبين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (اقل من ٥ سنوات)، وذلك لصالح أفراد المجتمع ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

٣- توجد فروق دالة في مجال المسؤولية بين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) وبين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (من ١٠ إلى اقل من ١٥ سنة)، وذلك لصالح أفراد المجتمع ذوي الخبرة (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة).

أما في الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي فتظهر فروق دالة بين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات، من ١٥ سنة فأكثر) وبين أفراد المجتمع ذوي الخبرة (اقل من ٥ سنوات)، وذلك لصالح أفراد المجتمع ذوي الخبرة (اقل من ٥ سنوات). وقد يرجع ذلك إلى أن أصحاب الخبرة الأقل يكونون متحمسين لإثبات جدارتهم وكفاءتهم في العمل، وأحقيتهم بالانتماء إلى الكلية والجامعة، الأمر الذي يرفع من مستوى الالتزام التنظيمي لديهم. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الإبراهيم (٢٠٠٣) التي أشارت الى وجود اختلاف في تقديرات أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات الخبرة (كانت لصالح اكثر من ١٠ سنوات). كما تتفق مع دراسة العتيبي والسواط (١٩٩٧) التي توصلت إلى أن الموظف يتمتع بولاء تنظيمي مرتفع، كلما تقدم في العمر وازدادت مدة خدمته في المؤسسة.

٣- الفروق باختلاف القسم:

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في درجة

الالتزام التنظيمي لدى مجتمع الدراسة باختلاف القسم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مجال الولاء	بين المجموعات	٢٠،٢٠	٤	٥،٠٥	٦،١٠	٠،٠٠٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
	داخل المجموعات	١٢٧،٥٢	١٥٤	٠،٨٣			
مجال المسؤولية	بين المجموعات	٤٦،٤٨	٤	١١،٦٢	٢٢،٧٢	٠،٠٠٠	دالة عند مستوى ٠،٠١

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
	داخل المجموعات	٧٨,٧٦	١٥٤	٠,51			
الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي	بين المجموعات	٣١,٦٩	٤	٧,٩٢	١٣,٧٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٩,٠٦	١٥٤	٠,٥٨			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في مجالي الولاء والمسؤولية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجتمع في درجة الالتزام التنظيمي في هذين المجالين، وكذلك في الدرجة الكلية لهما، تعود لاختلاف القسم. وللكشف عن مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه حسب الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجة

الالتزام التنظيمي لدى مجتمع الدراسة باختلاف القسم

المجال	القسم	المتوسط الحسابي	قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	قسم التاريخ والحضارة	قسم التربية	قسم الجغرافيا	قسم علم النفس	الفرق لصالح
مجال الولاء	قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	٦,٠٧		*				قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
	قسم التاريخ والحضارة	٤,٨٥						
	قسم التربية	٥,٨٤		*				قسم التربية
	قسم الجغرافيا	٥,٧٧						
	قسم علم النفس	٥,٨٥		*				قسم علم النفس

المجال	القسم	المتوسط الحسابي	قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	قسم التاريخ والحضارة	قسم التربية	قسم الجغرافيا	قسم علم النفس	الفرق لصالح
مجال المسؤولية	قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	٦,٥٨		*				قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
	قسم التاريخ والحضارة	٤,٧٤						
	قسم التربية	٦,١١		*				قسم التربية
	قسم الجغرافيا	٦,٣٢		*				قسم الجغرافيا
	قسم علم النفس	٦,٣٦		*				قسم علم النفس
الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي	قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	٦,٣٢		*				قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
	قسم التاريخ والحضارة	٤,٧٩						
	قسم التربية	٥,٩٧		*				قسم التربية
	قسم الجغرافيا	٦,٠٤		*				قسم الجغرافيا
	قسم علم النفس	٦,١٠		*				قسم علم النفس

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة في مجال الولاء بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (الاجتماع والخدمة الاجتماعية)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (الاجتماع والخدمة الاجتماعية.

٢- توجد فروق دالة في مجال الولاء بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (التربية)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (التربية).

٣- توجد فروق دالة في مجال الولاء بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (علم النفس)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (علم النفس).

٤- توجد فروق دالة في مجال المسؤولية بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد العينة من قسم (الاجتماع والخدمة الاجتماعية)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (الاجتماع والخدمة الاجتماعية).

٥- توجد فروق دالة في مجال المسؤولية بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (التربية)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (التربية).

٦- توجد فروق دالة في مجال المسؤولية بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (الجغرافيا)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (الجغرافيا).

٧- توجد فروق دالة في مجال المسؤولية بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد العينة من قسم (علم النفس)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (علم النفس).

٨- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (الاجتماع والخدمة الاجتماعية)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (الاجتماع والخدمة الاجتماعية).

٩- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (التربية)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (التربية).

١٠- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (الجغرافيا)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (الجغرافيا).

١١- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي بين أفراد المجتمع من قسم (التاريخ والحضارة) وبين أفراد المجتمع من قسم (علم النفس)، وذلك لصالح أفراد المجتمع من قسم (علم النفس).

إن وجود فروق دلة إحصائيا في درجة الالتزام التنظيمي بين الأقسام المختلفة قد يكون سببه اختلاف تعامل القيادة الأكاديمية لكل قسم التي لها تأثير مباشر على تحفيز العاملين ورغبتهم في الالتزام نحو المنظمة. كما أن اختلاف التخصص الأكاديمي من قسم لآخر قد يكون له تأثير على توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو الولاء والمسؤولية، وبالتالي الالتزام التنظيمي بشكل كلي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الإبراهيم (٢٠٠٣) التي أشارت الى وجود اختلاف في تقديرات أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم (كانت لصالح التخصص الإنساني)، على جميع مجالات الدراسة. بينما تختلف هذه الدراسة مع دراسة ىسومرال الثالث (Sumrall III, 2006) التي توصلت لعدم وجود علاقة بين مستوى الالتزام التنظيمي وبعض المتغيرات الشخصية.

* * *

خلاصة النتائج والتوصيات:

أ- النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى التعرف إلى الفروق في درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفقا لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية - سنوات الخدمة - القسم). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها:

١- أن الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان عاليا، فهم يتمتعون بولاء عال لمؤسستهم الأكاديمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور الولاء (٥,٧٥) من (٧) درجات.

٢- أن الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان عاليا، مما يعني ان لديهم احساس عال بالمسؤلية تجاه المهمة الوظيفية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجال المسؤولية ككل (٦,٠٩) من (٧) درجات.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة تعود لاختلاف رتبهم الأكاديمية في درجة الالتزام التنظيمي بشكل عام.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد مجتمع الدراسة تعود لاختلاف الرتبة العلمية في درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة تعود لاختلاف رتبهم الأكاديمية في درجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي بشكل عام تعود لاختلاف سنوات الخدمة.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء تعود لاختلاف سنوات الخدمة.

٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية تعود لاختلاف سنوات الخدمة.

٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي بشكل عام تعود لاختلاف القسم.

١٠- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي في مجال الولاء تعود لاختلاف القسم.

١١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية تعود لاختلاف القسم.

ب- التوصيات:

بناءا على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يقدم الباحث التوصيات الاتية:

١- تطوير معايير الحوافز والمكافآت في الجامعة بما يضمن العدالة والمنافسة الشريفة مما يعزز روح الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٢- تعزيز دور رؤساء الأقسام العلمية في كلية العلوم الاجتماعية في رفع مستوى الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال إلحاقهم بدورات إجبارية في القيادة والإدارة عند تكليفهم برئاسة الأقسام.

٣- منح مزيد من الثقة والحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية مما يعزز الالتزام التنظيمي لديهم.

٤- تقديم مزيد من الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس وتذليل ما يواجههم من عقبات تواجه نموهم المهني لرفع درجة الشعور بالولاء للكلية وكذك رفع درجة احساسهم بالمسؤولية.

٥- توفبر التسهيلات والخدمات والتجهيزات الأساسية لعضوهيئة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية مثل المكاتب المناسبة، وأجهزة الحاسب الآلي، ومواقف السيارات، وغيرها مما يجعل عضو هيئة التدريس يشعر بالتقدير والإحترام وبالتالي رفع درجة الالتزام التنظيمي لديه.

* * *

المراجع العربية:

- الإبراهيم، عدنان البدري (٢٠٠٣). الالتزام الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية، **ابحاث اليرموك: سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، مجلد (٣)، العدد (١٩)، ص ص ١٢٠-١٢٥.
- أحمد، عبد الواحد عبالرحمن (٢٠٠٠). **تصور الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفوء**، عدن: كلية التربية
- الحراحشة، محمد عبود (٢٠٠٦). العلاقة بين الانماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ١٣-٤١.
- حمادات، محمد (٢٠٠٦). **قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس**. ط (١). عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- الخشالي، شاكر جار الله (٢٠٠٣). أثر الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام العلمية على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية -العلوم الإنسانية**، المجلد ١٦، العدد ١، ص ص ١٢٤-١٥٢.
- الخشروم، محمد مصطفى. (٢٠١١). تأثير مناخ الخدمة في الالتزام التظيمي، دراسة ميدانية على العاملين في المعاهد التقنية التابعة لجامعة حلب، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، المجلد (٢٧)، العدد (٣)، ص ص ١٦٩-١٩٩.
- خضير، نعمه عباس؛ والنعيمي، عدنان تايه؛ والنعيمي، فلاح تايه (١٩٩٦). الالتزام التنظيمي وفاعلية المنظمة : دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والانسانية في جامعة بغداد، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد(٣٦)، ص ص ٧٤- ١٠٥.
- الرجبي، محمد تيسير عبدالحكيم (٢٠٠٤). العلاقة بين الالتزام المهني والالتزام التنظيمي والصراع، دراسة مطبقة على مدققي الحسابات في الإدارات، **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، مجلد١١ العدد١، ص ص ٣٧- ٦٥.
- ريان، عادل ريان محمد (٢٠٠٠). اثر ادراك الأفراد للدعم التنظيمي كمتغير وسيط على العلاقة بين الالتزام التنظيمي والوجداني وبعض المتغيرات الموقفية: دراسة ميدانية ، **مجلة البحوث التجارية**، كلية التجارة ، جامعة الزقازيق ، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول ، يناير ٢٠٠٠ ، ص ص ١٣١- ١٥٩.
- سلامة، عادل.عبد الفتاح (١٩٩٩). الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس، **مجلة كلية التربية** ،العدد (٢٦)، الجزء الأول، ص ص١١١- ١٤٣.

- الشهري، عبدالرحمن غرامة (١٩٩٨م). **أثر العلاقات الوظيفية غير الرسمية والولاء التنظيمي في الأداء الوظيفي لدى العاملين في حرس الحدود**، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عاصي،نايف علي؛ حسين، هدى مجيد (٢٠٠٨). الانتماء التنظيمي والرضا الوظيفي للعاملين دراسة ميدانية في هيئة التعليم التقني، **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**، المجلد (١٠) العدد (٣).
- عبد الباقي، صلاح الدين (٢٠٠٥). **مبادئ السلوك التنظيمي**، الدار الجامعية الاسكندرية.
- عبد الباقي، صلاح الدين محمد (٢٠٠٤). **السلوك الفعال في المنظمات**، القاهرة : الدار الجامعية.
- العتيبي، سعود محمد؛ والسواط، طلق عوض الله (١٩٩٧). الولاء التنظيمي لمنسوبي جامعة الملك عبد العزيز والعوامل المؤثرة فيه، **مجلة الإداري**، السنة (١٩)، العدد (٧)، ص ص١١–٦١.
- العساف، صالح حمد (٢٠٠٦). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة العبيكان.
- العنزي، سعد علي؛ الزبيدي ،غني دحام (٢٠٠٦). علاقة الالتزام المنظمي بمشاركة العاملين وأثرها في تحقيق متطلبات الجودة للموارد البشرية، **مجلة الإدارة والاقتصاد**، الجامعة المستنصرية ، العدد (٦١). ص ص ١١٥–١٦٠
- الغامدي، سعيد محمد (١٤٣٠هـ). **النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية الحومية بمحافظة جدة باستخدام نظرية الشبكة** الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- فليح، حكمت محمد (٢٠١٠). تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية و الالتزام التنظيمي: دراسة استطلاعية في دائرتي التقاعد والرعاية الاجتماعية في مدينة تكريت، **مجلة الإدارة والاقتصاد**، العدد الثالث والثمانون، ص ص ١٦٦– ٢٠٢.
- فليه، فاروق؛ وعبد المجيد، السيد (٢٠٠٥). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، (ط ١).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كردي، أحمد السيد (١٤٣٤ه) **الالتزام التنظيمي**. http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/14997 (تاريخ الزيارة ٢٥–٢–١٤٣٤هـ)
- اللوزي، موسى (٢٠٠٣). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- المنيف، ابراهيم بن عبد الله (١٩٩٨). **استراتيجية الإدارة اليابانية**، الطبعة ١، الرياض: مكتبة العبيكان.

المراجع الاجنبية:

- Bai, Billy; Pearl, K. Brewer; Sammon, Gail; Swerdlow, Skip (2006). Job Satisfaction, Organizational Commitment and Internal Service Quality: A Case Study of Las Vegas Hotel/Casino Industry, **Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism**, Vol. 5, Issue.2, pp 37-54.
- Chughtai, Aamir; Zafar, Sohail (2006). Antecedents and Consequences of Orgnizational Commitment Among Pakistani Teachers**, Applied H.R.M. Research**, Vol 11, Issue 10 pp 39-64.
- Gabarro, John J. (1994). **Managing People and Organizations**, Harvard Business School Publications, Boston, Massachusetts.
- Gordon, Michael E. et al (1980). Commitment to the Union: Development of a Measure and an Examination of Its Correlates, **American Psychological Association Journal**, Volume 65 (4).
- Merriman, Constance L. (2010). **Adjunct faculty organizational sense of belonging and affective organizational commitment,** Ph.D. dissertation, Old Dominion University.
- Meyer J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment, **Human Resource Management Review**, 1, pp. 61-89.
- Murphy, Maura Jean (2009). **Contingent faculty: What impacts their organizational commitment?**, North Carolina State University.
- Narimawati, S.E. Umi (2007). The Influence of Work Satisfaction, Organizational Commitment and Turnover Intention Towards the Performance of Lecturers at West Java’s Private Higher Education Institution, **Journal of Applied Sciences Research,** Vol 3 (7), pp. 549- 557.
- Sumrall III¸ William (2006). **The relationship between reported lever of faculty participation in institutional decision making and organizational commitment of faculty in the Mississippi community college system,** Ph.D. Dissertation , Arkansas state university, Jonesboro, Arkansas.

* * *

ملحق رقم ١

قائمة أسماء محكمي أداة الدراسة

م	اسم المحكم	جهة العمل
١	أ.د. حسن عبد الملك	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢	د. أحمد الخريف	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	د. حسين أيوب	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤	د. خالد الثبيتي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥	د. صلاح غنيم	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٦	د. عبد العزيز الدويش	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٧	د. عبد الله الفنتوخ	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٨	د. عبدالعزيز العسكر	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٩	د. على السناني	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٠	د. يوسف الشبل	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

* * *

- Al-Khashali, S. J. (2003). The impact of leadership styles of the heads of academic departments on organizational loyalty of the faculty members in the Jordanian private universities. *Jordanian Journal of Applied Sciences and Humanities*, 16, (1), 124-152.
- Al-Khashroom, M. M. (2011). The impact of service climate on the organizational commitment: A field study on the workers in technical institutes affiliated to the University of Aleppo. *Journal of Damascus University of Economic and Legal Sciences*, 27, (3), 169-199.
- Khudair, N. A., Al-Na'imi, A. T., & Al-Naimi, F. T. (1996). Organizational commitment and the effectiveness of the organization: A comparative study between the humanity and science colleges in the University of Baghdad. *Journal of Association of Arab Universities*, (36), 74-105.
- Kurdi, A. S. (1434 AH). *Organizational commitment*. (Retrieved at: 25-2-1434h), from: http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/14997
- Al-Lozi, M. (2003). *Organizational development: Principles and modern concepts* (2nd ed). Amman, Dar Wael for publishing and distribution.
- Al-Mneef, I. A. (1998). *Japanese management strategy* (1st ed). Riyadh: Al-Obaikan Bookstore.
- Al-Otaibi, S. M., & Al-Swat, T. A. (1997). Organizational loyalty of the employees of King Abdulaziz University and the factors affecting it. *Journal of administrator*, year 19, (7), 11-61.
- Rayan, A. R. (2000). The impact of the individuals' recognition of the organizational support as a mediator variable on the relationship between organizational and emotional commitment and some attitudinal variables: A field Study. *Journal of Commercial Research,* College of Commerce, University of Zagazig, 26, (1), 131-159, January 2000.
- Al-Rugby, M. T. (2004). The relationship between professional commitment, organizational commitment and conflict: An applied study on auditors in the departments. *Arab Journal of Administrative Sciences*, 11, (1), 37-65.
- Salamah, A. A. (1999). Organizational commitment and job satisfaction for the faculty members of the College of Education at the University of Ain Shams. *College of Education Journal*, (26), Part 1, 111 -143.
- Al-Shehri, A. G. (1998 m). The impact of functional informal relationships and the organizational loyalty on the job performance among the workers in the border guards (Unpublished master's thesis). Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.

* * *

List of References:

- Abdulbaqi, S .M .(čċċĐ) .*Principles of organizational behavior* .Al-Dar Al-Jami‘iah Al-Eskandaria .
- Abdulbaqi, S. M. (2004). *Effective behavior in organizations.* Cairo: Al-Dar Al-Jami‘iah.
- Ahmed, A. A. (2000). Students' vision of the personality of the efficient university professor. College of Education, Aden.
- Al-Assaf, S. H. (2006). *Introduction to the research in the behavioral sciences* (4th ed). Riyadh: Al-Obaikan Bookstore.
- ‘Asi, N. A., & Hussein, H. M. (2008). Organizational affiliation and job satisfaction of the workers: A field study in the Technical Education Board. *Journal of Qadisiya for administrative and economic Sciences*, 30, (10).
- Al-Enzi, S. A., & Al-Zubaidi, G. D. (2006). The relationship between organizational commitment and the participation of workers and its impact on the achievement of quality requirements for human resources. *Journal of Management and Economics*, Al-Mustansiriya University, (61). 115-160.
- Falih, H. M. (2010). Analysis of the relationship between organizational trust and organizational commitment: A exploratory study in the Departments of Retirement and Social Care in Tikrit. *Journal of administration and Economics*, (83), 166-202.
- Falih, F., & Abdulmajeed, S. (2005). Organizational behavior in the management of the educational institutes (1st ed). Amman: Dar Al-Maserah for Publishing and Distribution.
- Al-Ghamdi, S. M. (1430). *The leadership style of the school principal and its impact on the organizational commitment of teachers in the public secondary schools in Jeddah using the Managerial Grid Theory* (Unpublished master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makka.
- Al-Harahshah, M. A. (2006). The relationship between leadership styles practiced by the school principals and the level of organizational commitment of teachers in the schools of Directorate of Education in the governorate of Tafila. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7, (1), 13-41.
- Hamadat, M. (2006). *The values of work and career commitment among principals and teachers in the schools* (1st ed). Amman: Dar and Bookstore of Al-Hamed for Publishing and Distribution.
- Al-Ibrahim, A. B. (2003). Career commitment of faculty members in Jordanian universities. *Yarmouk Research: Series of Humanities and Social Sciences*, 3, (19), 120-125.

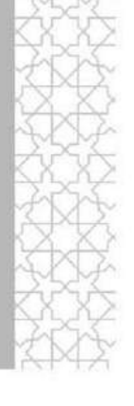
The Degree of Organizational Commitment among Faculty Members in the College of Social Sciences at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from Their Perceptions

Dr. Abdullah Ibn Muhammad Al-Wazrah
Department of Educational Planning and Administration, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The aim of this study is to identify the degree of organizational commitment in loyalty and responsibility areas among the faculty members of the College of Social Sciences at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from their perceptions. It also aims to investigate the impact of some variables on the degree of organizational commitment of the study population. Using the descriptive survey methodology, the researcher uses a measurement instrument to collect the data from the study population which consists of (225) of the faculty members. The study findings indicates that the degree of the organizational commitment in the area of loyalty among the study population is high. The degree of organizational commitment in the area of responsibility of the study population is also high. The results also shows that there are no significant differences among the study population in the degree of commitment related to the academic rank variable. While there are significant differences among them in the degree of organizational commitment related to the length of experience and academic department variables. Based on the study findings, the researcher suggests a number of recommendations.

Keywords: organizational commitment, faculty, higher education, educational administration.



نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

د. خالد بن عبد العزيز الداود

قسم الإدارة و التخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

د. خالد بن عبد العزيز الداود
قسم الإدارة و التخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

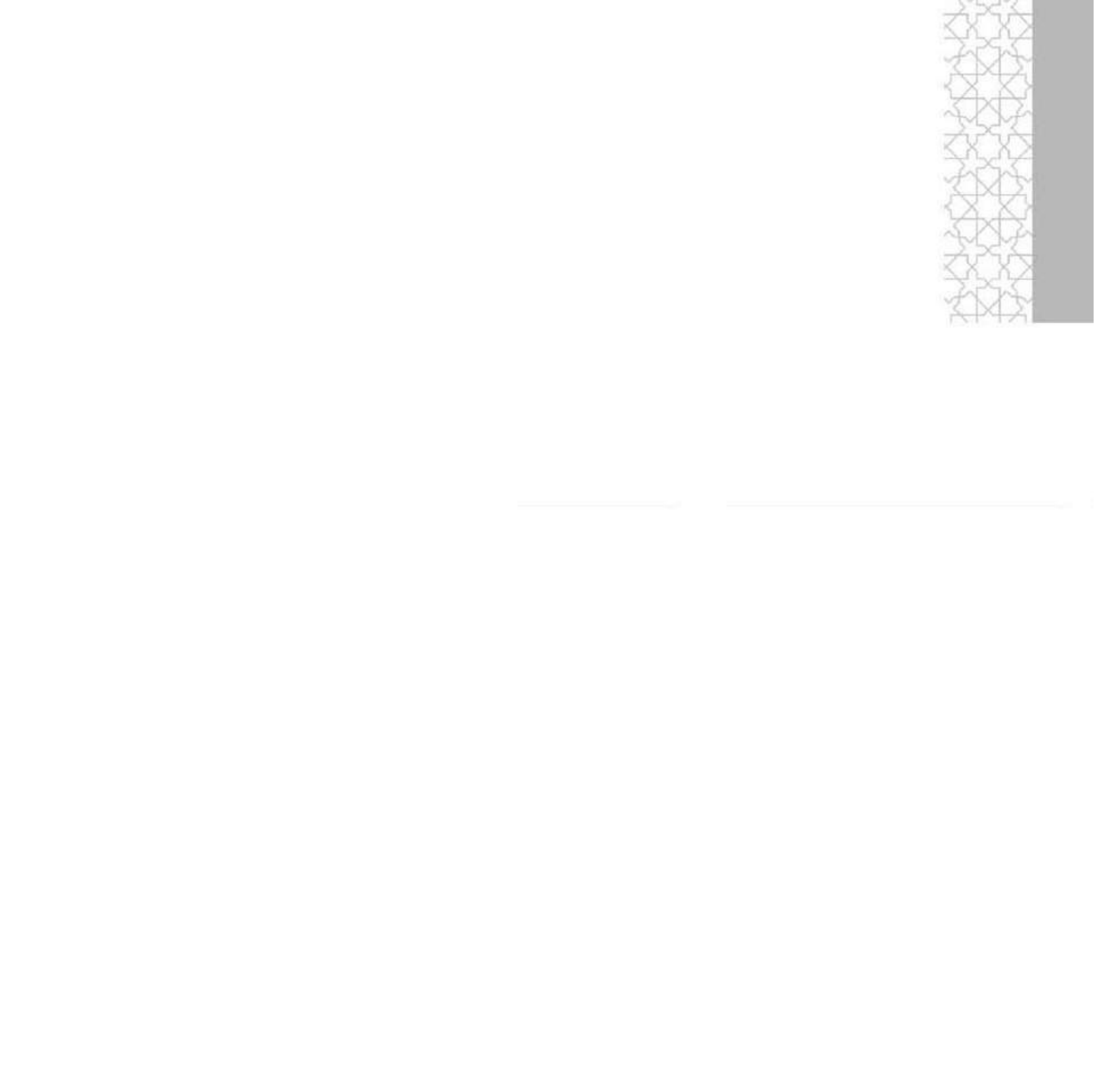
هدف الدراسة : بناء تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، تستفيد منه المدارس في بناء خططها الاستراتيجية المدرسية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي، وتم التوصل لنتائج الدراسة من خلال الخطوات التالية:

- دراسة مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي وتحليلها وبيان مزايا كل نموذج، والإضافة التي يمكن توظيفها في بناء نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- بناء نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي في صورته الأولية، مكوناً من مكونات رئيسية وأخرى فرعية.
- عرض النموذج على مجموعة من الخبراء للتحكيم و الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم في جولتين مستخدماً أسلوب دلفاي.

نتائج الدراسة:

تم التوصل إلى نموذج للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية مكون من خمس مكونات رئيسية هي : التهيئة لإعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة ، الصورة المستقبلية للمدرسة، بناء الخطة الاستراتيجية، تحليل واقع المدرسة، تقويم الخطة الاستراتيجية المدرسية، وكل مكون رئيسي يتكون من عدد من المكونات الفرعية.



الفصل الأول: مشكلة الدراسة

التمهيد للدراسة:

شاع استخدام التخطيط الاستراتيجي على نطاق واسع في المؤسسات على اختلاف أنواعها وأنشطتها وأهدافها في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين، و ذلك لأنه يؤدي إلى فهم واضح لأغراض المؤسسات من قبل العاملين، كما أنه يساعد على رفع مستوى التعهد والالتزام نحو المؤسسة وأهدافها، إضافة إلى أنه يؤدي إلى إيجاد إطار مفاهيمي يقود ويدعم إدارة المؤسسات و توجيهها إلى صنع القرارات.

ويؤكد أبو بكر على أهمية التخطيط الاستراتيجي، وأنه يعمل على توفير إطار مرشد للإدارة في اتخاذ القرارات، يزيد من سيطرة الإدارة على الموارد المتاحة ويرشد تخصيصها في حدود القيود المفروضة، كما أنه يساعد على دراسة العوامل البيئية وتشخيص آثارها على المؤسسة وتحديد القيود التي تفرضها وتحديد الفرص المتاحة واستنباط أساليب التعامل معها، بالإضافة إلى أنه يحقق القدرة على التأثير والقيادة وألا تكون قرارات المؤسسة مجرد ردود أفعال للأحداث الجارية، إضافة إلى أنه يحقق التنسيق بين مختلف النشاطات و الالتزام بأهداف المؤسسة الإستراتيجية. (أبو بكر، ٢٠٠٩، ٢٧).

والمنظمات التربوية على اختلاف مستوياتها الإدارية سعت جاهدة إلى الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي لأنه يؤدي كما يقول الجندي إلى تحديد مسار العمل ويعمل على زيادة الكفاءة والفاعلية الإدارية والتربوية (الجندي، ٢٠٠٢، ١٢١).

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي أسلوباً رسمياً للتخطيط لكافة مستوياتها الإدارية سواء على مستوى جهاز الوزارة أو إدارات التربية والتعليم في المناطق والمحافظات أو على مستوى المدارس، حيث أعدت وزارة التربية والتعليم خطة استراتيجية عشرية عام ١٤٢٥هـ،

وعممت على المدارس بمختلف المراحل التعليمية على وجوب إعداد خطة استراتيجية مدرسية بداية من العام الدراسي ١٤٣٠هـ. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ، ص ٥)

التعريف بمشكلة الدراسة:

إدراكا من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لأهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودوره في الوصول بالمدرسة إلى مستوى عال من التميز فقد عممت الوزارة على مدارس التعليم العام في المملكة بكافة مراحله بموجب التعميم الوزاري رقم ٢٤٣٢ وتاريخ ١٤٣٠/٦/٢٥ هـ على إعداد خطة استراتيجية مدرسية مدتها عامان دراسيان، ويتولى الإشراف التربوي متابعة الخطط وتقويمها.

وقد قامت المدارس بإعداد الخطط الإستراتيجية للمدارس، إلا أنها واجهت صعوبات كثيرة من أهمها ضعف نماذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي التي تعتمد عليها المدارس في إعداد خططها، وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث وشملت ثلاثين مدرسة في مدينة الرياض، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠% من مديري المدارس يؤكدون أهمية وجود نماذج للتخطيط الاستراتيجي المدرسي معتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم بحيث يتم إعداد الخطط الإستراتيجية المدرسية في ضوئها.

لذا تتركز مشكلة الدراسة في ضعف النماذج المستخدمة في التخطيط الاستراتيجي المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، وأن هناك حاجة ماسة لبناء نموذج للتخطيط الاستراتيجي المدرسي يتم الاعتماد عليه عند بناء الخطة الإستراتيجة للمدرسة في مدراس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول: ما أهم نماذج التخطيط الاستراتيجي، وما مزايا وعيوب كل نموذج ؟

التساؤل الثاني :ما المكونات الرئيسة لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح ؟

التساؤل الثالث : ما المكونات الفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المقترح ؟

وذلك بهدف بناء نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في بناء نموذج للتخطيط الاستراتيجي المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ويتفرع عن هذا الهدف أهداف أخرى فرعية هي:

١. الوقوف على أهم نماذج التخطيط الاستراتيجي ومقارنتها ببعضها لمعرفة مزايا وعيوب كل نموذج والاستفادة من ذلك في بناء النموذج المقترح.

٢. تحديد المكونات الرئيسية والفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية :

توفير قدر من المعلومات والمعرفة عن التخطيط الاستراتيجي المدرسي تساهم في دعم المكتبات ومراكز الأبحاث.

الأهمية العملية

١. يمكن أن تستفيد وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من هذه الدراسة في توظيف هذا النموذج للتخطيط الاستراتيجي المدرسي في إعداد الخطط الإستراتيجية لمدارس التعليم العام.

٢. يمكن أن يستفيد فريق التخطيط المدرسي في كل مدرسة من مدارس التعليم العام من هذا النموذج المقترح في تقويم خطة المدرسة الإستراتيجية في ضوء هذا النموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

٣. الاستفادة من هذا النموذج المقترح في تحديد الاحتياجات التدريبية لفريق التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية : تقديم نموذج للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية : مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية : تم تطبيق أداة تطبيق الدراسة الخاصة بآراء الخبراء في نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط الاستراتيجي المدرسي :

تُعرفه زينب الجبر بأنه العملية التي يقوم فيها مدير المدرسة والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصور لمستقبل المدرسة، وتطوير الإجراءات، والعمليات، والوسائل الضرورية لتحقيق ذلك التصور المستقبلي في الواقع، وما يرتبط به من استجابة للمتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على العمل المدرسي، من خلال استخدام الموارد والمصادر بصورة أكثر فاعلية (الجبر، ٢٠٠٧م، ص ٤).

والتعريف الإجرائي للتخطيط الاستراتيجي المدرسي في هذه الدراسة هو: العملية الإدارية التي يقوم بها فريق التخطيط المدرسي لتحديد رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها وبرامج العمل المناسبة التي تحقق هذه الأهداف.

* * *

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يشتمل الإطار النظري في هذه الدراسة على موضوعين: **الموضوع الأول**: التخطيط الاستراتيجي المدرسي حيث تم توضيح مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي وأهميته، **والموضوع الثاني**: مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي والتي تم الاستفادة منها في بناء نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

١/٢ التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

١/١/٢ مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

تعددت تعريفات ومفاهيم التخطيط الاستراتيجي تبعاً لعدة عوامل من أهمها طبيعة نشاط المنظمات وأهدافها ومدى الحريات الممنوحة لها.

فيعرفه (برايسون Bryson، ٢٠٠٣م، ص ٥) بأنه الجهد المنظم من صياغة قرارات وتصرفات أساسية تشكل دليلاً وتضع إطاراً لما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة وما تفعله ولماذا تفعله، كما عرفه (كامبل Campbell، ٢٠٠٣م، ص ٢٣٠) بأنه عبارة عن عمليات تنصب على تقرير أهداف المنظمة، وعلى التغيير في تلك الأهداف، وعلى الموارد التي تستخدم، بينما يعرفه (مصطفى، ٢٠٠٣، ص ٨٨) بأنه عملية مستمرة لتصميم وتطوير خطط تشمل وظائف المنظمة.

وبالنظر للتعريفات السابقة يمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي بأنه عمليه إدارية تقوم على تغيير وتحويل العمل في المنظمة وفق رؤية استراتيجية واضحة لتحقيق الأهداف و الغايات بكفاءة وفاعلية من خلال مجموعة من البرامج و الخطط التشغيلية.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

تعددت تعاريف التخطيط الاستراتيجي في مجال الإدارة التربوية بشكل عام، والإدارة المدرسية بشكل خاص، ومن هذه التعريفات ما يلي:

يعرف مدبولي التخطيط الاستراتيجي المدرسي بأنه: التحليل الدقيق للوضع الراهن، والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المدرسة، مما يستدعيها إقرار مجموعة من الأهداف الرئيسة،

والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها، حتى تتحقق رؤية المدرسة ورسالتها وبذلك تترسخ القيم

الأساسية والمعتقدات التي تؤمن بها (مدبولي، ٢٠٠٣م، ص١٤)، ويتفق معه عطية فيعرف التخطيط الاستراتيجي المدرسي بأنه: "تصور للمستقبل قائم على إدراك مدير المدرسة للمتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية، والخارجية في مدرسته، بهدف الانتقال من وضع المدرسة الحالي إلى وضع أفضل متوقع في المستقبل، من خلال تحليله للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة؛ ليتميز بالرؤية الشاملة، والكاملة، والبعد الزمني، وهدفه ليس مجرد الإصلاح أو التعديل بل التغيير الجذري، ليضع مدير المدرسة أمام تصور مبدع بفكره (عطية، ٢٠٠٨م، ص ٦١)، كما يتفق معه بميك فيعرف التخطيط الاستراتيجي المدرسي بأنه: "تصور مستقبلي يقوم به مدير المدرسة، والمعلمون، من خلال دراسة البيئة الداخلية والخارجية وتحليلها، والتعرف على نقاط القوة المتوفرة لدى المدرسة، ونقاط الضعف التي تواجهها، بوضع الحلول المناسبة لها لتحقيق أهداف المدرسة، والانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل في المستقبل (بميك، ٢٠٠٣م، ص ٤١).

مما سبق يمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي المدرسي بأنه: العملية الإدارية التي يقوم بها فريق التخطيط المدرسي لتحديد رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها وبرامج العمل المناسبة التي تحقق هذه الأهداف.

أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

تتضح أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي من خلال الأدوار التي يقوم بها في تحليل بيئة المدرسة الداخلية والخارجية، والاستفادة من مواطن القوة والفرص المتاحة

لتحقيق أهداف المدرسة، ودوره في ضبط بوصلة العمليات الإدارية والتربوية بما يحقق أهداف المدرسة الحقيقية.

وقد أشار كل من(العجمي،٢٠٠٤، ص٦) و (كامبل Campbell,٢٠٠٣م،ص٢١) و(موكسلي ةmoksely، ٢٠٠٣ م،ص ١٢) إلى مجموعة من النقاط التي تشير إلى أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي يمكن إجمالها فيما يلي:

١. وضع تصور لمستقبل المدرسة من خلال الكشف عن واقع المدرسة، وإمكاناتها، ومواردها المتاحة.

٢. الوصول بالمدرسة إلى مستوى عالٍ نحو تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، والعمل على إحداث التغيير الإيجابي المناسب لتحقيق رسالة المدرسة نحو الطلاب، والبيئة، والمجتمع.

٣. التركيز الدائم على القضايا الأساسية ذات العلاقة بواقع المدرسة ومستقبلها.

٤. التوصل إلى قرارات استراتيجية في الأوقات التي تتعرض لها المدرسة لتحديات داخلية أو خارجية محتملة في المستقبل.

٥. وضع إدارة المدرسة في موقع نشط ومتميز، يتلاءم مع تغيرات البيئة بشكل دائم، و تطوير الواقع المدرسي لمواجهة الصعوبات التي تعترض النجاح والتفوق في المدرسة.

٦. التركيز على أهمية المشاركة والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، والعاملين، و المجتمع المحلي؛ وذلك لتحقيق أهداف المدرسة، والتأكيد على مبدأ وحدة الفريق.

٧. يزود مديري المدارس بقاعدة لكيفية قياس التقدم، وتأسيس آلية للتغيير عند الحاجة.

٨. يزيد من الإنتاجية والكفاءة والفاعلية.

٩. يزود التخطيط الاستراتيجي المنظمات التعليمية بالفكر الرئيس لها، الذي ينفع في تكوين كل من الأهداف، والخطط، والسياسات، وتقويمها، فإذا لم تكن الأهداف، أو الخطط، أو السياسات متماشية مع ملامح الفكر الأساس لمنظمة فلابد من تعديلها.

١٠. يولد لدى مدير المنظمة التعليمية الشعور بالقدرة على الرقابة، وتقويم الأداء، والسيطرة على مستقبل المدرسة، فضلاً عن تدعيم الشعور بالعمل الجماعي لتحقيق الأهداف العامة.

نماذج التخطيط الاستراتيجي:

نموذج ستينر Steiner

يقدم ستينر Steiner هذا النموذج الذي يطلق عليه "النموذج الوظيفي" حيث يرى ستينر أنه قابل للاستخدام في المنظمات والمؤسسات الربحية وغير الربحية نظراً لتمتعه بالمرونة القابلة للتعديل والتغيير حسب ظروف المنظمة، بالإضافة إلى كونه يشمل عناصر وعمليات التخطيط الاستراتيجي الأساسية، ويتكون نموذج ستينر Steiner للتخطيط الاستراتيجي من مجموعة من العمليات تتم من خلال ثلاث مراحل هي على التوالي : (Bryson,2003,p.45)

المرحلة الأولي: مرحلة المقدمات المنطقية : وتنقسم تلك المرحلة إلى خطوتين وثيقتين هما:

الخطوة الأولي: التخطيط للتخطيط Planning For Planning ويعنى فيها بفهم ما تريده الإدارة العليا في المنظمة من التخطيط الاستراتيجي واستيعاب ما لديها من أفكار وتوجهات والتحقق من كيفية سير عمليات التخطيط، حيث يتم فيها تحديد كيفية بدء المسؤولين لهذا الجهد وتحديد نوع وحجم المعلومات الأساسية التي يتطلبها تطوير وتنفيذ التخطيط.

الخطوة الثانية: دراسة الوضع الراهن، والتركيز على جميع البيانات المتعلقة بـ:

* التوقعات الخاصة بالاهتمامات الخارجية وماذا يريد كل من الشركاء والمستفيدين والمجتمع المحيط.

* المواصفات الداخلية للإدارة العليا والوسطى والعمال.

* معرفة أداء المنظمة في الماضي والحاضر، والتنبؤ بالمستقبل.

* تقويم الفرص والمخاطر للبيئة الخارجية في ضوء جوانب القوة والضعف داخل المنظمة.

المرحلة الثانية: وتسمى مرحلة تشكيل الخطط : تتضمن رصد الوضع الراهن ثم وضع استراتيجيات تضم ما يلي :

* الأنشطة الأساسية، والأهداف والسياسات.

* تنظيم المصادر والاستفادة منها في المشروعات التي تتفاعل مع الأنشطة الرئيسية.

* وضع استراتيجيات للبرنامج وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل فاعلية.

* تطوير خطط أو برامج متوسطة المدى تصف بشكل كامل آلية تنفيذ الإستراتيجية المتكاملة.

* إعداد الخطط المتوسطة المدى.

* إعداد الخطط القصيرة المدى التي تنفذ الخطط المتوسطة المدى.

المرحلة الثالثة: وتعرف بمرحلة التنفيذ والمراجعة:

ويشمل التنفيذ جميع النشطة الإدارية بما يتضمنه من الدافعية والرقابة والتقويم، بالإضافة إلى أن اهتمام المسؤولين في الإدارة العليا بالخطط والنتائج يأتي على قمة العوامل التي تعزى إليها المقدرة على إنتاج خطط جيدة، ومن ثم مراجعة ما تحقق من نتائج مع الأهداف المرجوة.

وقد حدد ستينر Steiner أربعة نماذج للطرق الإجرائية التي يرى أنه يمكن لأي منظمة إتباعها لتصميم وتنفيذ خطة استراتيجية على الواقع، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

النموذج الأول	النموذج الثاني	النموذج الثالث	النموذج الرابع
١– صياغة الخطة أ– توضيح إطار الخطة ب– توضيح الناتج المتوقع ج– تحديد كيفية تطوير الخطة (من يفعل ماذا؟ ما الوقت؟ ما المعلومات المطلوبة؟ ٢– تطوير المدخلات. أ– التاريخ الماضي ب– الاتجاهات البيئية الرئيسية ج– الفرص والمخاطر د– نقاط القوة والضعف هـ– قيم وحسابات المديرين ٣– تقويم بدلاء الأداء أ– طلبات السوق ب– العوائد ج– تطوير المنتج د– قوة العمل ٤– توضيح الاستراتيجيات والسياسات الرئيسية أ– الأسواق ب– المنتجات ج– التمويل د– أصحاب العمل هـ– الأسعار ز– التكنولوجيا ٥– تطوير خطة كاملة متوسطة المدى	١– بيان نوع المنظمة التي تبغيها. ٢– تحليل المستفيدين أ– من هم ؟ ب– كف يمكن تقسيمهم ج– لماذا يقبلون على ناتج هذه المنظمات ؟ د– هل سيحدث تغيير؟ كيف؟ هـ– ما مؤشرات حدوث التغيير في الأوضاع؟ ٣– تحليل ميدان العمل الذي تقوم به المنظمة؟ أ– الاتجاهات ب– الصراعات ج– العوائد المتوقعة ٤– ما الفرص والمخاطر المحيطة؟ ٥– ما جوانب القوة والضعف في المنظمة؟ ٦– ما هو الاستراتيجيات الملاءمة؟ ٧– تقديم الاستراتيجيات البديلة. ٨– تطوير الأهداف ٩– إعداد الخطط الكاملة لتنفيذ الاستراتيجيات ١٠– تطوير خطط	١– تنمية فهم حديث للتخطيط الاستراتيجي أ– الإطار النظري الوثيق بذلك ب– الاستثمارات الإدارية ج– جلسات النقاش المتخصصة د– الزيارات الميدانية للمنظمات التي تستخدمه ٢– بيان نقاط القوة والضعف ٣– تحديد الاستراتيجيات وكيفية الاستفادة وتجنب المخاطر ٤– تقديم اختيار الاستراتيجيات ٥– تنفيذ الخطط بالنسبة للاستراتيجيات الهامة ٦– صياغة الأهداف الجوهرية للمنظمة أ– الفلسفة والأهداف ب– الأهداف الطويلة المدى ج– مطالب السوق د– العوائد ٧– إعداد خطط مشتركة أخرى. أ– قوة العمل ب– التمويل ج– الامتيازات	١– أين نحن؟ أ– الفلسفة والتوجه ب– التمويل ٢– إلى أين نريد أن نصل؟ أ– توضيح مبدئي للأهداف ب– البدائل الإستراتيجية ج– تقديم البدائل في ضوء نقاط القوة والضعف والضوابط الراهنة ٣– هل يمكن الوصول إلى أ– قوة الدفع الراهنة ب– المطالب المتعلقة بالنظم الأساسية ج– المطالب المتعلقة بالأفراد د– المطالب المتعلقة بالتمويل ٤– ما الاستراتيجيات التي تستحق الأهداف أ– تكرار الاستراتيجيات والأهداف في ضوء القيم الإدارية والوضع الراهن ب– القرارات الختامية المتعلقة بالأهداف ج– القرارات الختامية المتعلقة بالاستراتيجيات

النموذج الأول	النموذج الثاني	النموذج الثالث	النموذج الرابع
٦- تحديد القرارات الراهنة المستهدفة. ٧- الأداء الضابط ٨- إعادة الدورة سنويا	الحالات الطارئة ١١- ترجمة الخطط إلى ميزانيات ١٢- الأداء الحاكم. ١٣- إعادة الدورة سنويا	د- الأداء الضابط هـ- إعادة الدورة سنويا	٥- ما القرارات التي يجب اتخاذها حاليا ونسعى الوصول إليها؟ أ- الميزانيات قصيرة المدى ب- التنظيمات والقرارات قصيرة المدى ٦- الداء الضابط ٧- إعادة الدورة سنويا

نموذج جودستين Goodstein

يرى أصحاب هذا النموذج أنه ينطبق على المنظمات الحكومية وغير الربحية، حيث يتميز بقابليته للتطبيق والتنفيذ، إضافة إلى تركيزه على القيم باعتبارها الميثاق الأخلاقي للمنظمة، وتركيزه على الصورة المستقبلية، ويتكون النموذج من عدة عمليات تمر في تسع مراحل، هي على التوالي : (Davies,2007,p.151)

١- مرحلة التخطيط للتخطيط.

٢- مرحلة تحديد القيم.

٣- مرحلة صياغة الرسالة.

٤- مرحلة بناء النموذج وتشمل تحليل الأداء وتحليل الفجوات.

٥- مرحلة وضع الخطة التنفيذية.

٦- مرحلة إعداد خطط الطوارئ والخطط البديلة.

٧- مرحلة التطبيق أو التنفيذ.

بالإضافة إلى مرحلتين مستمرتين تدخلان في جميع مراحل التخطيط الاستراتيجي من التفكير إلى التنفيذ وهما (مراقبة البيئة، واعتبارات التطبيق).

نموذج فوج Fogg

يرى هذا النموذج أن المكونات الرئيسة لعناصر عملية التخطيط الاستراتيجي تتكون في خمس مراحل هي على التوالي: (Johnson, 2004, p.75)

المرحلة الأولى : قاعدة التخطيط للوصول إلى الإجابة على سؤال : أين نحن الآن ؟ وتتضمن العمليات التالية :

١- تحليل الوضع الراهن لكل من الوضع الداخلي والوضع الخارجي للمنظمة.

٢- تحديد المبادئ الإستراتيجية.

٣- تحديد القضايا الإستراتيجية.

٤- تحديد أولويات تلك القضايا.

المرحلة الثانية: النتائج المرجوة للوصول إلى الإجابة على سؤال : أين نريد أن نكون ؟ وتتضمن العمليات التالية: ١- بناء الرؤية والرسالة.٢- تحديد الأهداف الإستراتيجية.

المرحلة الثالثة: الإجابة على سؤال : كيف سنصل إلى هناك ؟ وتتضمن العمليات التالية :

١- تحديد الاستراتيجيات.

٢- تحديد البرامج والأنشطة.

المرحلة الرابعة : المراجعة للوصول إلى الإجابة على سؤال : كيف هو وضعنا ؟ وتتضمن عمليات نظام التغذية الراجعة.

ويمثل الشكل التالي عمليات كل مرحلة من مراحل التخطيط الاستراتيجي عند فوج Fogg

مراحل	١– قاعدة التخطيط	٢– النتائج المرجوة	٣– الوسائل الموصلة	٤– التنفيذ	٥– المراجعة
المكونات	* تحليل الوضع الراهن تحليل الوضع الداخلي تحليل الوضع الخارجي * المبادئ الإستراتيجية * قضايا الأولويات	الرؤية والرسالة الأهداف الإستراتيجية	الاستراتيجيات البرامج	أهداف مفوضة برامج مفوضة	نظام التنفيذ والمراجعة
السؤال	أين نحن الآن؟	أين نريد أن نكون ؟	كيف ستصل إلى هناك ؟	من وماذا يفترض يفعل؟	كيف هو وضعنا؟

نموذج : American society for training and development ١٩٩٧

يرى نموذج الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير أن خطوات عملية التخطيط الاستراتيجي تتكون من سبع مراحل متتالية على النحو التالي : (Bryson,2003,p.57)

١– تحديد مهمة المنظمة.

٢– التخطيط لوضع الخطة استراتيجيا.

٣– التحليل الاستراتيجي لكل من البيئة الخارجية ، والبيئة الداخلية ومن ثم بناء مصفوفة الفرص والتهديدات، ونقاط القوة والضعف.

٤– بناء رؤية المنظمة.

٥– تحديد الغايات الإستراتيجية التي تركز على المخرجات، وتحديد الأهداف كمرامي تابعة للغايات.

٦– إعداد الخطط الإجرائية التطبيقية.

٧– متابعة الأداء ومدي تحقق الأهداف.

نموذج كوفمان Kaufman

يطلق على هذا النموذج، الذي تبناه كوفمان Kaufman اسم النموذج الشامل، حيث يمتاز بربط المنظمة بالمجتمع الخارجي والذي هو أحد أهم عوامل نجاح التخطيط الاستراتيجي، ولذلك استخدمت العديد من المنظمات غير الربحية والمؤسسات التربوية هذا النموذج، وينقسم نموذج كوفمان Kaufman للتخطيط الاستراتيجي إلى ثلاثة مستويات تنقسم فيها عمليات التخطيط الاستراتيجي، تلك المستويات هي كالتالي: (Davies,2007,p.89)

المستوى الأول: مستوى النظرة الكلية ويتم في هذا المستوى العمليات التالية:

١- تحديد فجوات المنظمة.

٢- تحدد الرؤية الكلية للمنظمة، التي تحدد إلى أين تريد المنظمة الذهاب إليه ؟

٣- صياغة الرسالة، وهي عبارة عن شرح أكثر تفصيلا وتحديدا لمضمون الرؤية حيث يتبين فيها العناصر الرئيسية لتحقيق الرؤية.

٤- تحديد الأهداف الإستراتيجية، والتي تعبر بشكل دقيق وبصيغة إجرائية ما ينبغي الوصول إليه لتحقيق الرسالة ومن ثم الرؤية.

المستوي الثاني: مستوى التخطيط ويشمل العمليات التالية:

١- تحليل الواقع وتشخيصه باستخدام (Swot) والذي يحدد جوانب القوة والضعف والمخاطر الفرص المتاحة.

٢- تحديد الأهداف بعيدة المدى.

٣- تحديد الأهداف الإجرائية قريبة المدى مقسمة على سنوات الخطة.

المستوى الثالث : مستوى التطبيق والتطوير :

١- صياغة وبناء الخطة التنفيذية التي تحدد الأهداف والوسائل.

٢- تحديد تاريخ البدء والانتهاء وتقدير الكلفة.

٣- تحديد مسؤوليات التنفيذ والمتابعة.

٤– تأمين مستلزمات تنفيذ الخطة من مواد ومتطلبات.

٥– بدأ عملية التطبيق.

٦– تقويم عملية التطبيق.

٧– تحديد مدى الفاعلية والتغذية الراجعة لتطوير الخطة.

ومن خلال التحليل السابق يتبين من تنظيم عمليات التخطيط الاستراتيجي لنموذج كوفمان Kaufman ما يلي :

١– تميز النموذج بتركيزه على المشاركة الشاملة والتي تنعكس على جانبين مهمين هما سلامة التخطيط وكفاءة التطبيق.

٢– لا يوجد في النموذج مرحلة للإعداد للتخطيط، أو بما يسميه كثير من المخططين التخطيط للتخطيط.

٣– في المرحلة الأولى أصبحت عملية تحديد الفجوة هي العملية الأولي، بالإضافة إلى أن الرؤية تسبق الرسالة، وفي اعتقاد الباحث أن العملية تنظيميا عكس ما يراه كوفمان.

٤– لم يكن هناك تفرقه في النموذج بين مرحلة التحليل الاستراتيجي، والتي تسبق الرؤية، ومرحلة التخطيط الإستراتيجي.

الدراسات السابقة:

سعت دراسة سالم ١٩٩٤ إلى إنجاز عمل رئيس تمثل في بناء نموذج للتخطيط الاستراتيجي لكلية التجارة والاقتصاد في جامعة السلطان قابوس وذلك من خلال تحليل مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي، وتوصلت الدراسة إلى نموذج مكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي: دراسة الواقع، وتحديد مجالات الخطة، وبناء الخطة، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أسلوب بناء النموذج وذلك بتحليل مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي، والتعرف على أهم الجوانب الإيجابية و السلبية، بينما تختلف عنها في المجال ومنهج الدراسة ومجتمعها.

كما سعت دراسة عبد الرزاق ١٩٩٤والتي أعدها في جامعة بافلك بالولايات المتحدة الأمريكية إلى إيجاد نموذج تطبيقي للتخطيط الاستراتيجي يفيد المنظمات المتوسطة الحجم

والصغيرة خاصة المنظمات غير الربحية و المنظمات الحكومية، وتوصلت الدراسة بناء نموذج للتخطيط وتمت تسميته نموذج التخطيط الاستراتيجي التطبيقي، والذي تكون من مراحل متعددة هي : مرحلة لتخطيط للتخطيط، مرحلة فحص القيم، مرحلة صياغة الرسالة أو المهمة، مرحلة صياغة النموذج الاستراتيجي للأعمال، مرحلة مراجعة الأداء، تحليل الفجوات، مرحلة التخطيط للظروف المتغيرة، مرحلة تكامل خطط العمل، مرحلة المراقبة البيئية، وأخيراً مرحلة التنفيذ، وهذا النموذج يغلب عبى صفة العموم حيث يمكن استخدامه في المنظمات بشكل عام سواء التربوية منها أو غير التربوية، الربحية أو غير الربحية.

أما دراسة مدبولي ٢٠٠١م فقد ركزت على بناء نموذج للتخطيط الاستراتيجي في البيئة التعليمية العربية، وتوصلت إلى نموذج يتكون من أربعة مستويات هي: مستوى المنظور المستقبلي، ومستوى التحليل الاستراتيجي لموقف المدرسة، ومستوى تعيين التوجهات المستقبلية للمدرسة، ومستوى التخطيط الاستراتيجي، وتتفق دراسة مدبولي مع الدراسة الحالية ودراسة العوين ٢٠٠٦ ودراسة الكريدا ١٤٣٠هـ بأنها جميعاً تهدف إلى بناء نموذج للتخطيط الاستراتيجي في المجال التعليمي، إلا أنها جميعاً تختلف عن الدراسة الحالية؛ وذلك أن دراسة مدبولي سعت إلى بناء نموذج للتخطيط الاستراتيجي لمدارس التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، أما دراسة العوين ٢٠٠٦م فقد سعت إلى بناء نموذج تطبيقي لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية ؛ فقد أخذ النموذج المقترح صفة العموم ليشمل التخطيط للتعليم بشكل عام وليس للمدارس، أما دراسة الكريدا ١٤٣٠هـ فهدفت إلى بناء نموذج للتخطيط للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية، ومعلوم أن التخطيط

للمـدارس الأهليـة تختلـف عـن المـدارس الحكوميـة فـي كثيـر مـن أهـدافها وعملياتهـا، فالمدارس الأهليـة تهـدف إلـى تحقيـق الربح المـادي بجانـب الأدوار التربويـة والتعليميـة لـذا يختلف التخطيط لها عن التخطيط للمدارس الحكومية، أما الدراسـة الحاليـة فقـد سـعت إلـى بنـاء نمـوذج للتخطـيط الاسـتراتيجي لمـدارس التعلـيم العـام فـي المملكـة العربيـة السـعودية، كما أن الدراسات الأربع الآنفة الذكر تختلف فيما بينها في منهج الدراسـة و الأدوات المسـتخدمة، إلا أن الباحث قد اسـتفاد من هذه الدراسات في بنـاء النمـوذج الحـالي للتخطيط الاسـتراتيجي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السـعودية.

* * *

الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها إما بطريقة كيفية، حيث يصف الظاهرة محل الدراسة، ويوضح خصائصها، أو بطريقة كمية، ويوضح مقدارها أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (عبيدات، ١٩٩٧،ص ٢١٩).

أسلوب أداة الدراسة (أسلوب دلفاي)

يعتمد أسلوب دلفاي البحثي على الاستفادة من آراء مجموعة من الخبراء في موضوع البحث الحالي، وقد شملت المراحل الإجرائية لتنفيذ هذا الأسلوب في هذا البحث على الخطوات التالية:

١. اختيار مجموعة من الخبراء تتناسب مؤهلاتهم وخبراتهم وطبيعة البحث، والاتفاق معهم على المشاركة في البحث و تزويد الباحث بآرائهم حول موضوع الدراسة،

٢. أعد الباحث قائمة أولية لمكونات نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح من خلال تحليل مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي، وعرضها على الخبراء المشاركين في الدراسة من خلال جولتين يتم في كل جولة الاطلاع على آرائهم وتحليلها إحصائياً وتعديل النموذج وفق آرائهم ومقترحاتهم.

٣. استخدم الباحث ما توصل إليه من آراء نهائية للخبراء في بناء نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح.

مجتمع الدراسة:

وفقاً لأسئلة الدراسة وأهدافها فقد تكون مجتمع الدراسة من مجموعة من الخبراء المهتمين بالتخطيط الاستراتيجي وعددهم ٤٥ خبيراً موزعين على ثلاث فئات، الأولى فئة الأكاديميين وهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قسم الإدارة والتخطيط التربوي، وجامعة الملك سعود قسم الإدارة التربوية

وعددهم ١٥ عضو هيئة تدريس، والفئة الثانية مشرفي التخطيط التربوي بوزارة التخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم وعددهم ١٥ مشرفاً تربوياً، الفئة الثالثة مديري المدارس وعددهم ١٥ مديراً.

شارك منهم ٣٥ خبيراً في الجولة الأولى أي بنسبة ٧٨% تقريباً، ويوضح الجدول التالي خصائص الخبراء المشاركين في بناء نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

جدول رقم (١) يوضح خصائص الخبراء وفقاً لطبيعة عملهم

طبيعة العمل	العدد	النسبة المئوية
أعضاء هيئة التدريس	٨	%٢٣
مشرفو التخطيط التربوي	١٣	%٣٧
مديرو المدارس	١٤	%٤٠
المجموع	٣٥	%١٠٠

يلاحظ من الجدول السابق أن الخبراء المشاركين في الدراسة يتوزعون وفقاً لطبيعة عملهم إلى نسب متفاوتة، حيث شارك أعضاء هيئة التدريس بنسبة (١٨%) بينما شارك مشرفو التخطيط بنسبة (٢٩) فيما شارك مديرو المدارس بنسبة (٣١%)، ويعود هذا الاختلاف في نسبة المشاركة إلى الشعور بأهمية المشكلة و الحاجة الميدانية لها و أثرها الإيجابي على تطوير الميدان التربوي عامة والمدرسي بصفة خاصة، حيث شعر بذلك مشرفو التخطيط التربوي و مديرو المدارس بحكم عملهم و قربهم من تلمس الصعوبات التي تواجهها المدارس عند إعداد الخطط الإستراتيجية المدرسية وتقويمها.

خصائص خبراء الدراسة وفقاً لمؤهلاتهم:

جدول رقم (٢) يوضح خصائص الخبراء وفقاً لمؤهلهم العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دكتوراه	١٦	%٤٦
ماجستير	١٤	%٤٠
بكالوريوس	٥	%١٤
المجموع	٣٥	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق ارتفاع نسبة حملة شهادة الدكتوراه من خبراء الدراسة حيث بلغت نسبتهم (٤٦%) يليهم حملة شهادة الماجستير بنسبة (٤٠%)، أي أن نسبة من يحمل مؤهلات عليا بلغت ٨٦% وهي نسبة عالية تؤكد تميز الخبراء الذين تم اختيارهم للمشاركة بآرائهم في بناء نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

أدوات الدراسة:

أداة الدراسة هي الاستبانة للإجابة على سؤال الدراسة: ما المكونات الرئيسة والفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وتم بناؤها بعد دراسة وتحليل مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي، استخلص الباحث منها مجموعة من المكونات الرئيسة والفرعية والتي تناسب المنظمات التربوية، ثم تم عرضها على مجموعة من الخبراء في جولتين، طُلب مهم في كل جولة بيان درجة أهمية كل مكون رئيسي و فرعي ومدى قابليته للتطبيق في المجال التربوي، و إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه الخبير مناسباً.

وبلغ عدد المشاركين في الجولة الأولى خمسة وثلاثون خبيراً.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث التكرارات و النسب المئوية و المتوسط الحسابي في معالجة بيانات الدراسة.

الفصل الرابع: تحليل النتائج وتفسيرها

للإجابة على سؤال الدراسة الأول ما أهم نماذج التخطيط الاستراتيجي، وما مزايا وعيوب كل نموذج؟

قام الباحث باستعراض مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي في الإطار النظري وهي :

نموذج ستينر steiner ونموذج جودستين godsten ونموذج فوج fogg ونموذج الجمعية الأمريكية للتخطيط الاستراتيجي و نموذج كوفمان Kaufman، فأشار إلى تعريف كل نموذج وتوضيح المكونات الرئيسة و الفرعية له، وفيما يلي عرض تحليلي لأهم الجوانب الإيجابية التي اشتملت عليها هذه النماذج والتي أمكن الاستفادة منها في بناء نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

نموذج ستينر Steiner ١٩٧٩:

يشتمل هذا النموذج للتخطيط الاستراتيجي من مجموعة من العمليات تتم من خلال ثلاث مراحل هي على التوالي :

المرحلة الأولى: مرحلة المقدمات المنطقية : وتنقسم هذه المرحلة إلى خطوتين وثيقتين هما:

التخطيط للتخطيط و دراسة الوضع الراهن، **المرحلة الثانية:** وتسمي مرحلة تشكيل الخطط : تتضمن رصد الوضع الراهن ثم وضع الاستراتيجيات ، فإعداد الخطط المتوسطة و القصيرة، **المرحلة الثالثة:** وتعرف بمرحلة التنفيذ والمراجعة.

ومن أهم إيجابيات وسلبيات النموذج ما يلي:

النموذج هو استمرار لفكر التخطيط الاستراتيجي في عقده الثاني حيث لا يزال بعيداً عن التركيز على الرؤية من خلال سبر أغوار الزمن البعيد، بل ينظر إلى التخطيط الطويل المدى لتحقيق الأهداف الطويلة الأجل من خلال خطط قصيرة المدى وحسب.

ومن حيث إدارة عملياته يتبين وضوح الدور المنطقي للبدايات كناحية إيجابية للنموذج، بالإضافة إلى تركيزه على تحليل القوى والضعف والفرص والمخاطر من خلال المشاركة الداخلية أو الخارجية للمنظمة، والتي يمكن أن يستفاد منها في الوصول إلى نتائج التحليل الاستراتيجي (العوين، ٢٠٠٦، ص ٢٢٦)، ومن جهة أخرى فيمكن ملاحظة أن تنظيم عمليات التخطيط الاستراتيجي في هذا النموذج قد يعتريها جوانب قصور، حيث أدرج النموذج مرحلتين مهمتين في مرحلة واحدة وهي التخطيط للتخطيط ودراسة الوضع الراهن ، وهذه فيها عدة جوانب :

١- أن التخطيط للتخطيط عملية من عمليات مرحلة الاستعداد للتخطيط التي ينبغي أن يصاحبها عمليات أخرى لم يتطرق إليها النموذج تعطي مؤشرا عن إمكانية تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المنظمة مثل فهم القيادات لتطبيقات التخطيط الاستراتيجي وتدرب مديري الإدارات على عملياته وكيفية مشاركتهم فيه.

٢- وضع دراسة الأداء الماضي للمنظمة من خلال خطوة التخطيط وهي جزء من دراسات التحليل الاستراتيجي والتي تشمل الوضع الراهن.

٣- لم تخلص دراسة الوضع الراهن إلى تحديد رسالة المنظمة.

٤- لا يوجد في النموذج تحديدا للقضايا الإستراتيجية التي تنبثق منها الغايات والأهداف الإستراتيجية وتبني عليها الاستراتيجيات البديلة.

٥- تركيز النموذج على دوران عملية التخطيط الاستراتيجي بشكل سنوي دون متابعة الأثر لفترة طويلة، وقد يكون السبب أن توجه النموذج لخطط تنفيذية قصيرة المدى تتبع خطط متوسطة المدى.

نموذج جودستن godsten :

اشتمل النموذج على تسع مراحل، هي على التوالي :

مرحلة التخطيط للتخطيط، ثم مرحلة تحديد القيم، فمرحلة صياغة الرسالة، ثم مرحلة بناء النموذج وتشمل تحليل الأداء وتحليل الفجوات ،ثم مرحلة وضع الخطة

التنفيذية، وبعد ذلك مرحلة إعداد خطط الطوارئ والخطط البديلة ،و أخيراً مرحلة التطبيق أو التنفيذ، بالإضافة إلى مرحلتين مستمرتين تدخلان في جميع مراحل التخطيط الاستراتيجي من التفكير إلى التنفيذ وهما (مراقبة البيئة، واعتبارات التطبيق).

ومن أهم إيجابيات وسلبيات هذا النموذج ما يلي:

١– نظم النموذج بناء الرسالة بعد تحديد القيم، وهو تصور إيجابي للنموذج.

٢– ركز النموذج على النظرة الإستراتيجية الشاملة لكلما يمكن حدوثه في المستقبل القريب، مع مرونة الخطة للبدائل الممكنة.

٣– لم يظهر الاهتمام في هذا النموذج بالتحليل الاستراتيجي الكامل الذي يشمل البيئة الداخلية والخارجية حيث اكتفي بالمراقبة مع التركز على القيم من خلال إطلاق اسمها على مرحلة من مراحل التخطيط الاستراتيجي.

٤– لم يتطرق النموذج إلى عمليات أخرى تسبق التخطيط للتخطيط مثل فهم القيادات لتطبيقات التخطيط الاستراتيجي وتدرب مديري الإدارات على عملياته وكيفية مشاركتهم فيه.

٥– لا يوجد لتحديد القضايا الإستراتيجية – التي تنبثق منها الغابات والأهداف الإستراتيجية وتبني عليها الاستراتيجيات والاستراتيجيات البديلة – عمليات تذكر.

٦– لم يتطرق النموذج إلى دور قياس وتقويم تحقيق الأهداف والغايات الإستراتيجية والمؤشرات التي تحقق ذلك.

٧– لم يركز النموذج على أهمية التغذية الراجعة حيث اكتفي بالمرونة أثناء الإعداد من خلال ما تتوصل إليه عملية مراقبة البيئة واعتبارات التطبيق.

نموذج فوج Fogg ١٩٩٤ :

تكون النموذج من أربع مراحل هي::

المرحلة الأولى : قاعدة التخطيط للوصول إلى الإجابة على سؤال : أين نحن الآن ؟

وتتضمن العمليات التالية :

تحليل الوضع الراهن لكل من الوضع الداخلي والوضع الخارجي للمنظمة، تحديد المبادئ الإستراتيجية، تحديد القضايا الإستراتيجية،.تحديد أولويات تلك القضايا.

المرحلة الثانية: النتائج المرجوة للوصول إلى الإجابة على سؤال : أين نريد أن نكون ؟ وتتضمن العمليات التالية:

بناء الرؤية والرسالة، تحديد الأهداف الإستراتيجية.

المرحلة الثالثة: الوسائل الموصلة ، للإجابة على سؤال : كيف سنصل إلى هناك؟ وتتضمن العمليات التالية :

تحديد الاستراتيجيات، تحديد البرامج والأنشطة.

المرحلة الرابعة : المراجعة للوصول إلى الإجابة على سؤال : كيف هو وضعنا ؟ وتتضمن عمليات نظام التغذية الراجعة.

ومن أهم إيجابيات النموذج وسلبياته ما يلي:

اعتمدت التخطيط الاستراتيجي في النموذج على العمليات المتتالية مع تنظيمها وتكاملها وتحديد الهدف لكل منه، إلا أن النموذج لم يتطرق إلى أي عملية من عمليات الإعداد للتخطيط الاستراتيجي، كما أنه لم يفصل بين الرسالة والرؤية بل جعلهما في مرحلة واحدة.

نموذج : American society for training and development ١٩٩٧

يتكون النموذج من سبع مراحل متتالية على النحو التالي :

تحديد مهمة المنظمة، التخطيط لوضع الخطة استراتيجيا، التحليل الاستراتيجي لكل من البيئة الخارجية ، والبيئة الداخلية ومن ثم بناء مصفوفة الفرص والتهديدات، ونقاط القوة والضعف، بناء رؤية المنظمة، تحديد الغايات الإستراتيجية التي تركز على المخرجات، وتحديد الأهداف كمرامي تابعة للغايات، إعداد الخطط الإجرائية التطبيقية، متابعة الأداء ومدي تحقق الأهداف.

و أهم إيجابيات وسلبيات النموذج ما يلي:

استقلال الرؤية بمرحلة مستقلة عن الرسالة ، كما أهتم النموذج بأسلوب Swot في تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، بينما لم يتطرق النموذج لمرحلة التخطيط للتخطيط وهي إحدى المراحل الهامة للتخطيط الاستراتيجي، كما يتضح غياب القضايا الإستراتيجية في عمليات النموذج والتي تنشق منها الغايات والأهداف الإستراتيجية، كما تم التقليل من أهمية وضع البرامج ودمجها مباشرة في الخطط الإجرائية.

نموذج (كوفمان Kaufman) ١٩٩٦:

يتكون النموذج من ثلاثة مستويات هي:

المستوى الأول: مستوى النظرة الكلية ويتم في هذا المستوى العمليات التالية:

تحديد فجوات المنظمة.و تحدد الرؤية الكلية للمنظمة، التي تحدد إلى أين تريد المنظمة الذهاب إليه ؟ وصياغة الرسالة و الرؤية ثم تحديد الأهداف الإستراتيجية، والتي تعبر بشكل دقيق وبصيغة إجرائية ما ينبغي الوصول إليه لتحقيق الرسالة ومن ثم الرؤية.

المستوي الثاني: مستوى التخطيط ويشمل العمليات التالية:

تحليل الواقع وتشخيصه باستخدام (Swot) والذي يحدد جوانب القوة والضعف والمخاطر الفرص المتاحة ثم تحديد الأهداف بعيدة المدى ثم الأهداف الإجرائية قريبة المدى مقسمة على سنوات الخطة.

المستوى الثالث : مستوى التطبيق والتطوير ويشمل العمليات التالية:

صياغة وبناء الخطة التنفيذية التي تحدد الأهداف والوسائل، تحديد تاريخ البدء والانتهاء وتقدير الكلفة، تحديد مسؤوليات التنفيذ والمتابعة، تأمين مستلزمات تنفيذ الخطة من مواد ومتطلبات، بدأ عملية التطبيق ، تقويم عملية التطبيق، تحديد مدى الفاعلية والتغذية الراجعة لتطوير الخطة.

ومن أهم إيجابيات وسلبيات النموذج ما يلي:

١- تميز النموذج بتركيزه على المشاركة الشاملة والتي تنعكس على جانبين مهمين هما سلامة التخطيط وكفاءة التطبيق.

٢– لا يوجد في النموذج مرحلة للإعداد للتخطيط، أو بما يسميه كثير من المخططين التخطيط للتخطيط.

٣– في المرحلة الأولى أصبحت عملية تحديد الفجوة هي العملية الأولى، بالإضافة إلى أن الرؤية تسبق الرسالة، وفي اعتقاد الباحث أن العملية تنظيميا عكس ما يراه كوفمان.

٤– لم يكن هناك تفرقه في النموذج بين مرحلة التحليل الاستراتيجي، والتي تسبق الرؤية، ومرحلة التخطيط الاستراتيجي.

إجابة السؤال الثاني :ما المكونات الرئيسة لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بدراسة مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي واستخلص منها أهم المراحل الرئيسة لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح، ثم عرضه على مجموعة الخبراء مستخدماً أسلوب دلفاي ذو الجولات المتعددة، وطلب منهم في الجولة الأولى (ملحق رقم) الإدلاء بآرائهم حول درجة أهمية كل مرحلة ومدى قابليتها للتطبيق وإضافة مكونات رئيسية.

وبتحليل نتائج الجولة الأولى ظهر أن كل الخبراء الدراسة يتفقون وبنسبة تتراوح ما بين ٩٧% و٩٠% إلى أن جميع المراحل الرئيسة المقترحة مهمة و قابلة للتطبيق، وهذه المراحل هي:

١. مرحلة التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة.
٢. مرحلة الصورة المستقبلية للمدرسة.
٣. مرحلة بناء الخطة الإستراتيجية للمدرسة.
٤. مرحلة تقويم الخطة الإستراتيجية للمدرسة وتطويرها.

وقد اقترح بعض الخبراء إضافة مجموعة من المراحل كما يوضحها الجدول التالي رقم (٣):

جدول رقم (٣) يوضح مقترحات خبراء الدراسة حول إضافة مراحل جديدة

المراحل	عدد المقترحين
التخطيط للتخطيط	٥
تحليل الواقع	٤
التقويم والمراقبة	٣

وتم عرضها على الخبراء في الجولة الثانية لمعرفة مدى موافقتهم على المراحل المقترحة وقد كانت إجاباتهم على النحو التالي كما يوضحها الجدول التالي رقم (٤)

جدول رقم (٤) يوضح مدى موافقة خبراء الدراسة على المقترحات المقترحة

المراحل	نسبة الموافقين	نسبة غي الموافقين
التخطيط للتخطيط	%١٩	%٨١
تحليل الواقع	%٢٣	%٧٧
التقويم والمراقبة	%٢١	%٨٩

و من الجدول السابق يتضح أن نسبة الموافقين على إضافة مراحل رئيسة ضعيف مقارنة بارتفاع نسبة غير الموافقين، وهذا راجع إلى أن بعض المراحل المقترحة داخلة ضمن المراحل المقترحة والتي تم طرحها في الجولة الأولى، فمثلاً مرحلة التخطيط للتخطيط داخلة في مرحلة التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة، ومرحلة تحليل الواقع هي إحدى العمليات التي تم عرضها في مرحلة بناء الخطة الإستراتيجية للمدرسة، ومرحلة التقويم والمراقبة مشمولة في مرحلة تقويم الخطة الإستراتيجية للمدرسة وتطويرها.

لذا فقد رأى الباحث استبعاد المحاور المقترحة والاقتصار على المحاور الرئيسة التي تم عرضها على مجموعة الخبراء في الجولة الأولى.

وبهـذا تكـون إجابـة الـسؤال الثـاني مـا المحـاور الرئيـسة لنمـوذج التخطـيط الاسـتراتيجي المدرسي هي:

أن جميع المراحل الرئيسة المقترحة قابلة للتطبيق، وهذه المراحل هي:

- **مرحلة التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة.**

ويقصد بها :المرحلة التي يتم فيها الاستعداد لبناء الحطة الإستراتيجية للمدرسة، ويـشمل ذلـك: نـشر ثقافـة التخطيط الاسـتراتيجي بـين منـسوبي المدرسـة والمجتمـع المحـيط، واختيـار فريـق التخطـيط الاسـتراتيجي المدرسـي و تأهيلـه، وتـوفير البيانـات والمعلومـات والإحـصاءات اللازمـة لعمليـة التخطـيط الاسـتراتيجي المدرسـي، وتحديـد الخطة الإستراتيجية للمدرسة.

- **مرحلة الصورة المستقبلية للمدرسة.**

ويقصد بها :المرحلة التي يتم فيها دراسة واقع المدرسة وتحليل باستخدام أحد أساليب التحليل ثم تحديد رؤية المدرسة ورسالتها.

- **مرحلة بناء الخطة الإستراتيجية للمدرسة.**

و يقصد بها :المرحلة التي يتم فيها إعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة ويشمل ذلك تحديد الأهداف العامة والأهداف التفصيلية والبرامج، ثم تحويلها إلى خطة تنفيذية (تشغيلية) تشتمل على جدولة للأهداف التفصيلية والبرامج وتحديد المنفذ و زمن التنفيذ ومكانه وأسلوب التقويم والتكلفة.

- **مرحلة تقويم الخطة الإستراتيجية للمدرسة وتطويرها.**

ويقصد بها :المرحلة التي يتم فيها دراسة الخطة وتقويمها وتنقسم إلى قسمين هما: التقويم المرحلي والمستمر للخطة الإستراتيجية المدرسية، للتأكد من أن الخطة تـسير فـي مـسارها الـصحيح و ويقـوم بـه المـشاركون فـي بنـاء الخطـة المدرسـية مـن منـسوبي المدرسـة والمجتمـع المحلي ويـسمى التقـويم الـداخلي للخطـة الإسـتراتيجية،

القسم الثاني هو التقويم الخارجي والذي يكون في نهاية العام الدراسي ويقوم به الإشراف التربوي للإدارة المدرسية.

إجابة السؤال الثالث : ما المراحل الفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بدراسة مجموعة من نماذج التخطيط الاستراتيجي واستخلص منها مجموعة من المراحل الفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء مستخدماً أسلوب دلفاي ذو الجولات المتعددة، وطلب منهم في الجولة الأولى الإدلاء بآرائهم حول درجة أهمية كل مرحلة فرعية ومدى قابليتها للتطبيق وإضافة مراحل فرعية جديدة.

وقد أشار معظم خبراء الدراسة وبنسبة عالية تراوحت بين ٩٨% و ٩٢% إلى أن المراحل الفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي و التي وردت في الجولة الأولى قابلة للتطبيق، إلا أنهم اختلفوا في درجة أهميتها، لذا فقد حدد الباحث أهم المراحل الفرعية أهمية والتي حصلت على نسبة أهمية تزيد على ٨٠% وعرضها عليهم في الجولة الثانية من جولات الدراسة وطلب منهم الاطلاع على رأي باقي الخبراء في درجة أهمية كل مرحلة فرعية و إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وفيما يلي عرض للمراحل الفرعية التي تم اقتراحها في الجولة الأولى ورأي الخبراء في درجة أهميتها:

المراحل الفرعية للمرحلة الرئيسية الأولى التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة:

يوضح الجدول التالي رقم (٥) متوسط درجة الأهمية للمراحل الفرعية للمحور الرئيس الأول التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة

جدول رقم (٥) يوضح متوسط درجة الأهمية للمراحل الفرعية للمحور الرئيس الأول التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة

المرحلة الرئيسة	المراحل الفرعية	متوسط درجة الأهمية	النسبة المئوية
التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة	اختيار فريق التخطيط	٢,٩	٩٧%
	تأهيل فريق التخطيط	٢,٧	٩٠%
	تحديد مدة الخطة	٢,٥	٨٣%
	توفير البيانات اللازمة	٢,٤	٨٠%

من الجدول السابق يتضح أن جميع المراحل الفرعية التي تم عرضها على الخبراء في الجولة الأولى حصلت على نسبة أهمية مرتفعة؛ تراوحت ما بين ٩٧% و٨٠%، وذلك وفقاً لما يلي:

- حصلت المرحلة الفرعية اختيار فريق التخطيط على نسبة أهمية ٩٧% وهي نسبة عالية جداً وذلك راجع إلى أهمية أن يتولى إعداد الخطة الإستراتيجية المدرسية فريق يتم اختياره من منسوبي المدرسة ومن المجتمع المحلي.
- حصلت المرحلة الفرعية تأهيل فريق التخطيط على نسبة ٩٠% من الأهمية، وهي نسبة مرتفعة، وذلك راجع إلى أهمية تأهيل فريق التخطيط، خاصة وأن معظم أعضاء الفريق يتم اختيارهم في الغالب لتميزهم في جوانب أكاديمية وتعليمية وإدارية لكن ينقصهم مهارات التخطيط.

• حصلت المرحلة الفرعية على نسبة أهمية ٨٣% وهي نسبة عالية وذلك راجع إلى أن تحديد مدة الخطة يرسم الملامح الرئيسة للخطة الإستراتيجية المدرسية فعلى ضوئه يتحدد المدى الاستراتيجي للخطة وحجم الرؤية والأهداف العامة، والميزانيات

• حصلت المرحلة الفرعية توفير البيانات اللازمة على نسبة أهمية ٨٠% وهي نسبة عالية وذلك راجع إلى أهمية البيانات ودورها الفاعل في بناء الخطة الإستراتيجية؛ فبها يتم التعرف على وضع المدرسة ، وحجم الموارد المالية والبشرية والتقنية.

المراحل الفرعية للمرحلة الرئيسية الثانية الصورة المستقبلية للمدرسة:

جدول رقم (٦) يوضح المراحل الفرعية للمرحلة الرئيسية الثانية الصورة المستقبلية للمدرسة

المرحلة الرئيسة	المرحلة الفرعية	متوسط درجة الأهمية	النسبة المئوية
الصورة المستقبلية للمدرسة	تحديد رؤية المدرسة	٣	%١٠٠
	تحديد رسالة المدرسة	٢,٧	%٩٠
	تحديد قيم المدرسة	١,٨	%٦٠
	تحديد فجوات المدرسة	١,٦	%٥٣

من الجدول السابق رقم (٦) يتضح أن المراحل الفرعية التي تم عرضها على الخبراء في الجولة الأولى حصلت على نسبة أهمية متفاوتة وذلك وفقاً لما يلي:

• حصلت المرحلة الفرعية تحديد رؤية المدرسة على نسبة أهمية ١٠٠% وهي نسبة عالية جداً وذلك راجع إلى أهمية هذه المرحلة ودورها في تحديد مسار الخطة،

ولأن الرؤية تُعد بمثابة الهدف النهائي الذي تسعى الخطة الإستراتيجية المدرسية لتحقيقه، و تحديد الرؤية هو مما يميز التخطيط الاستراتيجي عن باقي أنوع التخطيط الأخرى لذا نجد أن معظم نماذج التخطيط الاستراتيجي اعتبرته مرحلة مهمة من مراحلها.

- حصلت المرحلة الفرعية تحديد رسالة المدرسة على نسبة أهمية ٩٠% وهي نسبة عالية وذلك راجع إلى أهمية هذه المرحلة ودورها في تحديد هوية المدرسة والنشاط الذي تزاوله والأدوار التي تقوم بها.
- حصلت المرحلة الفرعية تحديد قيم المدرسة على نسبة أهمية ٦٠% وهي نسبة منخفضة وذلك راجع إلى تشابه المدارس في القيم وأنها جميعاً تلتزم بالقيم التي أمر بها الدين الإسلامي كالتعاون والمحبة والتسامح والإخلاص... إضافة إلى أن جميع المدارس في المملكة العربية السعودية تستقي قيمها وأهدافها الرئيسة من سياسة واحدة وهي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ونظراً لحصول هذه المرحلة الفرعية على نسبة أهمية منخفضة فقد تم حذفها في الجولة الثاني من جولات الدراسة.
- حصلت المرحلة الفرعية تحديد فجوات المدرسة على نسبة أهمية ٥٣% وهي نسبة منخفضة وذلك راجع إلى أن هذه المرحلة الفرعية داخلة ضمن المرحلة الرئيسة بناء الخطة الإستراتيجية حيث يتم في المرحلة الفرعية منها تحليل واقع المدرسة باستخدام أسلوب (swot) لذا فقد تم حذفها من الاستبانة في الجولة الثانية من جولات الدراسة.

المراحل الفرعية للمرحلة الرئيسية الثالثة بناء الخطة الإستراتيجية:

جدول رقم (٧) يوضح المراحل الفرعية للمرحلة الرئيسية الثالثة بناء الخطة الإستراتيجية

المرحلة الرئيسة	المرحلة الفرعية	متوسط درجة الأهمية	النسبة المئوية
بناء الخطة الإستراتيجية	تحديد مجالات العمل المدرسي	٢,٩٠	٩٧%
	تحليل واقع المدرسة	٢,٧	٩٠%
	صياغة الأهداف الإستراتيجية	٢,٩	٩٧%
	صياغة الأهداف التفصيلية	٢,٥	٨٣%
	تحديد البرامج	٢,٥	٨٣%
	تحديد توقعات القيادة والمجتمع	١,٨	٥٣%

من الجدول السابق رقم (٧) يتضح أن المراحل الفرعية التي تم عرضها على الخبراء في الجولة الأولى حصلت على نسبة أهمية متفاوتة وذلك وفقاً لما يلي:

- حصلت المرحلة الفرعية تحديد مجالات العمل المدرسي على نسبة أهمية ٩٧% وهي نسبة عالية جداً وذلك راجع إلى أهمية هذه المرحلة الفرعية ودرها في تجزئة العمل المدرسي مما يساعد على شمول الخطة الإستراتيجية المدرسية لجميع مكونات ومجالات العمل المدرسي
- حصلت المرحلة الفرعية تحليل واقع المدرسة على نسبة أهمية ٩٠% وهي نسبة عالية وذلك راجع إلى أهمية هذه المرحلة لأنها تهتم بوصف وتحليل واقع

المدرسة الحالي و الماضي للوقوف على عوامل و أسباب ضعف المدرسة وقوتها، ورصد الفرص التي يمكن توظيفها لصالح المدرسة ، والتعرف على ما قد يواجه المدرسة من تحديدات ومخاطر، ويؤكد كامبل على أهمية هذه المرحلة ويقسمها إلى ثلاث عمليات هي: (Campbell,2003,p45)

[أ] عملية جمع البيانات Data Collection :

وتتركز هذه المرحلة على كل ما يحتاجه المخطط من معلومات أو بيانات عن المنظمة التي تساعده في وصف واقع المنظمة وتحديد جوانب القوة والضعف الخاصة بها. وتنقسم البيانات والمعلومات التي يحتاجها المخطط إلى نوعين أساسيين:

١–المعلومات المتوافرة داخل المنظمة مثل التقارير التي يعدها المشرفون أو المسؤولون عن المنظمة أو الأرقام والنسب الخاصة بمنسوبي المنظمة.

٢–المعلومات المتوفرة خارج المنظمة كالتقارير التي يعدها المختصون في جهات أخرى لا تتصل بالمنظمة بشكل مباشر أو آراء الجمهور أو المستفيدين أو القطاعات التي تتعاون مع المنظمة.

[ب]عملية الوصف Description :

بعد توافر المعلومات والبيانات اللازمة لعملية تشخيص واقع المنظمة يقوم المخطط بربط هذه المعلومات والبيانات مع بعضها سواء الداخلية أم الخارجية ومن ثم يتوصل إلى صورة كاملة تصف واقع المنظمة.

[ج]عملية التحليلAnalysis :

وهي تحليل ما يجمع من بيانات ومعلومات عن المنظمة ومقارنة ما تحقق من نتائج مع ما وضع من أهداف سابقة وإنجازات، ومقارنة أدائها في عام المقارنة مع أدائها في سنوات مضت. كما يتم في عمليات التحليل مقارنة الأوضاع الراهنة في المنظمة مع مثيلتها من المنظمات على المستوى المحلي أو على المستويات المعيارية العالمية. وتنقسم عمليات التحليل إلى قسمين أساسيين التحليل الداخلي والتحليل الخارجي.

- حصلت المرحلة الفرعية صياغة الأهداف الإستراتيجية على نسبة أهمية ٩٧% وهي نسبة عالية جداً وذلك راجع إلى أن الأهداف الإستراتيجية للخطة المدرسية هي في الحقيقة النتائج الفعلية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها في المدى الطويل (مدة الخطة الإستراتيجية للمدرسة)، كما أن تحديد الاهداف الإستراتيجية هو ما يميز التخطيط الاستراتيجي عن باقي أنواع التخطيط الأخرى.

- حصلت المرحلة الفرعية صياغة الأهداف التفصيلية على نسبة أهمية ٨٣% وهي نسبة عالية وذلك راجع إلى أهمية هذه المرحلة ودورها في تحقيق أهداف الخطة، فالأهداف التفصيلية بجملتها هي بمثابة خطوات ومراحل لتحقيق الأهداف العامة والتي بدورها تُحقق رؤية المدرسة وتطلعاتها المستقبلية، كما أن صياغة الأهداف التفصيلية يساعد في ربط منسوبي المدرسة بالخطة الإستراتيجية للمدرسة وتجعلهم باستمرار مربوطين بالخطة الإستراتيجية ويعملون في ضوئها.

- حصلت المرحلة الفرعية تحديد البرامج على نسبة أهمية ٨٣% وهي نسبة عالية و ذلك راجع إلى أهمية البرامج في الخطة الإستراتيجية و أنها بمثابة الوسائل والأدوات التي بواسطتها يتم تحقيق الأهداف التفصيلية و بالتالي الأهداف العامة ورؤية المدرسة الإستراتيجية.

- حصلت المرحلة الفرعية تحديد توقعات القيادة والمجتمع على نسبة أهمية ٥٣% وهي نسبة منخفضة وذلك راجع إلى أن المجتمع المحلي هو جزء من الخطة الإستراتيجية للمدرسة فهو يشارك في فريق التخطيط الذي يتولى إعداد الخطة وتنفيذها وتقويمها تقويماً ذاتياً، لذا فقد تم حذفها في الجولة الثانية من جولات الدراسة.

المراحل الفرعية للمرحلة الرئيسية الرابعة تقويم الخطة الإستراتيجية:

جدول رقم (٨) يوضح المراحل الفرعية للمرحلة الرئيسية الرابعة تقويم الخطة الإستراتيجية

المرحلة الرئيسة	المرحلة الفرعية	متوسط درجة الأهمية	النسبة المئوية
تقويم الخطة الإستراتيجية	التقويم الذاتي الداخلي	٢,٩٠	٩٧%
	التقويم الخارجي	٢,٧	٩٠%

من الجدول السابق رقم(٨) يتضح أن المراحل الفرعية التي تم عرضها على الخبراء في الجولة الأولى حصلت على نسبة أهمية عالية وذلك وفقاً لما يلي:

- حصلت المرحلة الفرعية التقويم الذاتي الداخلي للخطة الإستراتيجية المدرسية على نسبة أهمية ٩٧% وهي نسبة عالية جداً وذلك راجع إلى أهمية التقويم الذاتي الذي يقوم به فريق التخطيط بالمدرسة.
- حصلت المرحلة الفرعية التقويم الخارجي على نسبة أهمية ٩٠% وهي نسبة عالية وذلك لأهمية التقويم الخارجي في تطوير الخطة الإستراتيجية المدرسية.

ثم قام الباحث بعرض المكونات الفرعية التي حصلت على نسبة أهمية ٨٠% فأكثر على مجموعة الخبراء مرة أخرى في الجولة الثانية وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى موافقتهم على أهمية المكونات الفرعية المقترحة، وبعد نهاية الجولة الثانية تمت تحليل إجابات الخبراء والتوصل إلى المكونات الفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح والتي حصلت على نسبة أهمية أعلى من ٨٠% كما يلي:

جدول رقم (٩) يوضح المكونات الفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المقترح

المرحلة الرئيسة	المراحل الفرعية
التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة.	اختيار فريق التخطيط
	تأهيل فريق التخطيط
	تحديد مدة الخطة
	توفير البيانات اللازمة
الصورة المستقبلية للمدرسة	تحديد رؤية المدرسة
	تحديد رسالة المدرسة
بناء الخطة الإستراتيجية	تحديد مجالات العمل المدرسي
	تحليل واقع المدرسة
	صياغة الأهداف الإستراتيجية
	صياغة الأهداف التفصيلية
	تحديد البرامج
تقويم الخطة	التقويم الذاتي الداخلي
	التقويم الخارجي

* * *

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتوصياتها

توصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح للتخطيط الإستراتيجية المدرسي لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفيما يلي عرض لملامح التصور المقترح:

النموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:

لبناء النموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قام الباحث بالاطلاع على أدبيات التخطيط الاستراتيجي بصفة عامة والتخطيط الاستراتيجي بصفة خاصة، وقام بدراسة مجموعة من نماذج التخطيط الإستراتيجية واستخلص منها عدد من المكونات الرئيسة والفرعية والتي تتناسب مع المؤسسات التربوية، وعرضها على مجموعة من الخبراء في جولتين مستخدما أسلوب دلفاي، وبعد كل جولة يتم تزويد الخبراء بنتائج الجولة السابقة ويطلب منهم إبداء الرأي بالموافقة على نتائج الجولة السابقة أو عدمها.

وبعد نهاية الجولة الأخيرة تم بناء النموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والذي تكون من أربع مراحل رئيسية وثلاثة عشر مرحلة فرعية، وذلك كما يلي:

المرحلة الأولى: التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة وتعني؛ المرحلة التي يتم فيها الاستعداد لبناء الخطة الإستراتيجية للمدرسة، وتتكون من أربع مراحل هي:

١. اختيار فريق التخطيط الاستراتيجي المدرسي والذي يتكون من ٥ إلى ٧ أشخاص من منسوبي المدرسة وأولياء الأمور وأعضاء من المجتمع المحلي للمدرسة.

٢. تأهيل فريق التخطيط الاستراتيجي ، وذلك بتزويده بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، من خلال مجموعة من برامج النمو المهني؛ كحلقات النقاش والندوات والبرامج التدريبية.

٣. تحديد مدة الخطة الإستراتيجية للمدرسة، والتي تتراوح ما بين عامين إلى خمسة أعوام

٤. توفير البيانات و المعلومات اللازمة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة، وتشمل معلومات تفصيلية عن الطلاب والمعلمين وإمكانات المدرسة والمجتمع المحلي.

المرحلة الثانية: الصورة المستقبلية للمدرسة ويقصد بها :المرحلة التي يتم فيها تحديد ملامح مستقبل المدرسة بعد فترة من الزمن؛ وهي الفترة التي تنتهي فيها الخطة الإستراتيجية للمدرسة وتتكون من مرحلتين فرعيتين هما:

١. تحديد رؤية المدرسة ، ويقصد بها تحديد الصورة المستقبلية للمدرسة في شتى المجالات.

٢. تحديد رسالة المدرسة ، ويقصد بها تحديد هوية المدرسة والأدوار التي تؤديها و المستفيدون من خدماتها، وكيف تؤدي أعمالها.

المرحلة الثالثة: بناء الخطة الإستراتيجية للمدرسة، وتتكون من خمس مراحل فرعية هي:

١. تحديد مجالات العمل المدرسي.
٢. تحليل واقع المدرسة.
٣. صياغة الأهداف الإستراتيجية.
٤. صياغة الأهداف التفصيلية.
٥. تحديد البرامج.

المرحلة الرابعة: مرحلة تقويم الخطة الإستراتيجية للمدرسة وتطويرها.

ويقصد بها :المرحلة التي يتم فيها دراسة الخطة وتقويمها وتنقسم إلى قسمين هما: التقويم المرحلي والمستمر للخطة الإستراتيجية المدرسية، للتأكد من أن الخطة تسير في مسارها الصحيح و ويقوم به المشاركون في بناء الخطة المدرسية من منسوبي المدرسة والمجتمع المحلي ويسمى التقويم الداخلي للخطة الإستراتيجية، القسم الثاني هو التقويم الخارجي والذي يكون في نهاية العام الدراسي ويقوم به الإشراف التربوي للإدارة المدرسية.

و الجدول التالي يوضح المراحل الرئيسة والفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح:

جدول رقم (١٠) يوضح المراحل الرئيسة والفرعية لنموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي المقترح

المرحلة الرئيسة	المراحل الفرعية
التهيئة لإعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة	اختيار فريق التخطيط
	تأهيل فريق التخطيط
	تحديد مدة الخطة
	توفير البيانات اللازمة
الصورة المستقبلية للمدرسة	تحديد رؤية المدرسة
	تحديد رسالة المدرسة
بناء الخطة الإستراتيجية	تحديد مجالات العمل المدرسي
	تحليل واقع المدرسة
	صياغة الأهداف الإستراتيجية
	صياغة الأهداف التفصيلية
	تحديد البرامج
تقويم الخطة	التقويم الذاتي الداخلي
	التقويم الخارجي

* * *

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. أن تقوم مدارس التعليم العام بالمملكة بإعداد خططها الإستراتيجية وفق هذا النموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

٢. أن يتم تدريب مديري المدارس وفريق التخطيط المدرسي على المكونات الرئيسة والفرعية لهذا النموذج.

* * *

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

- أبـو بكـر، مـصطفى محمـود، ٢٠٠٩م: التفكيـر الاسـتراتيجي وإعـداد الخطـة الإسـتراتيجية، الـدار الجامعية، الاسكندرية.
- بميـك، ٢٠٠٣م: التخطيط الاسـتراتيجي هـل يخلـو المـستقبل مـن المخـاطر؟، سلـسلة إصدارات بميك(٤٤)، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- الجبر، زينب علي، ٢٠٠٧م: التخطيط الاستراتيجي المدرسي مفاهيم وأسس وتطبيقات، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الجندي، عادل السيد محمد، ٢٠٠٢م: الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي رؤية معاصرة، الطبعة الثانية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- أبو معمر، عطية. ٢٠٠٨م. التخطيط الإستراتيجي للموارد البشرية كمدخل لرفع كفاية وفاعلية المنظمات الصناعية الخاصة في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملكة أروى، صنعاء.
- العـوين، عبـداللطيف عبـدالرحمن ٢٠٠٦ م إدارة عمليـات التخطـيط الاسـتراتيجي للتعلـيم العـام بالمملكة العربية السعودية نموذج تطبيقي. رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، الرياض. –
- الكريدا، سليمان علي. ١٤٣١ه التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأهلي بالمملكة العربية السعودية: نموذج تطبيقي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- سالم، محمود، ١٩٩٤. التخطيط الاستراتيجي في ضوء المتغيرات الدولية المعاصرة، مجلة الإداري، عدد ٥٧ ، السنة ١٦، يونيو ١٩٩٤ معهد الإدارة العامة، مسقط، عمان.
- عبدالرزاق، ١٩٩٤. المحاور الرئيسية لعملية التخطيط الاستراتيجي، مجلة الإداري، عدد ٥٧ ، السنة ١٦، يونيو ١٩٩٤ معهد الإدارة العامة، مسقط، عمان
- مـدبولي، محمـد.) ٢٠٠٣ م. التخطـيط المدرسـي الإسـتراتيجي. ط ٣، القـاهرة: مكتبـة الـدار العربيـة للكتاب.
- مدبولي، محمد. ٢٠٠١ م. نموذج مقترح للتخطيط المدرسي الاستراتيجي وبناء القدرات التخطيطية لدى مجموعة من الممارسين. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Blueprint, G. (2008) .Accountability and Improvement Framework for Victorian Government Schools. Available at: www.softweb.vie.edu.au/blueprint/es/default.htm
- Bryson, John. (2003). Strategic Planning for Public and nonprofit organizations, a guide to strengthening and sustaining organizational achievement, jossey bass publishers, san Francisco, USA .
- Campbell, Vlacia.(2003). The perceived Impact of Strategic Planning on Professional Development in Berks county and Chester County Public Schools. Vol.64- 12A,Widener University, 0f Dissertation Abstracts International, pp. 4280.
- Davies, Bent.(2007). Futues and .Strstegic perspectives in school planning, paper presented at The American Educational Research Association, Annual Meeing Chicago . march. 2007.
- Moxley, Susan.(2003). Strategic Planning Process used in School Districts in the southeastern United States. University of Central Florida,Vol.64- 02A, 0f Dissertation Abstracts International.

* * *

List of References:

- Abu Bakr, M. M. (2009). *Strategic thinking and preparing the strategic plan.* Alexandria : Al-Dar Al-Jame‘iah.
- Abu Mu‘ammar, A. (2008). *Strategic planning for human resources as an input to improve the adequacy and efficiency of private industrial organizations in Ghazah* (Unpublished master's thesis). Queen Arwa University, Sana‘a.
- Abdulrazaq. (1994). The main pillars of the strategic planning process. *Journal of Administrator*, (57), year 16, June 1994 Oman, Muscat: Institute of Public Administration.
- Al-Jabr, Z. A. (2007). *School strategic planning: Concepts, principles and applications* (1st ed). Kuwait: Al-Falah bookstore for Publishing and Distribution.

  Al-Jundi, A. S.(2002). *Management and educational strategic planning: Contemporary vision* (2nd ed). Riyadh: Al-Rushd bookstore for publishing and distribution.

  Al-Kuraida, S. A. (1431). *Strategic planning for private education schools in Saudi Arabia: An applied model* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.
- Madbouli, M. (2001). Proposed model for the school strategic planning and building the planning capacity among a group of practitioners. *Journal of the College of Education*, University of the United Arab Emirates.
- Madbouli, M. (2003). School strategic planning (3rd ed). Cairo: Al-Dar Al-Arabia for books bookstore.
- Al-Owain, A. A. (2006). *Managing the processes of strategic planning for public education in Saudi Arabia: An applied model* (Doctoral dissertation). King Saud University, Riyadh.
- PMEC. (2003). *Strategic planning: Does the future devoid of risks?* Series versions of PMEC (44). Cairo: Center of professional management expertise .
- Salem, M. (1994). Strategic planning in light of the international and contemporary changes. *Journal of Administrator*, (57), year 16, June 1994, Oman, Muscat: Institute of Public Administration.

* * *

A Proposed Model for Strategic Planning for the School of General Education in Kingdom of Saudi Arabia.

Dr. Khalid Abdulaziz Al-Daoowd.

Abstract:

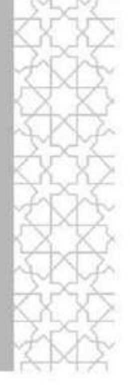
Aim of the study: to visualize a proposal for school strategic planning for general education schools in Kingdom of Saudi Arabia to help the schools building their school strategic plans.

Methodology: the study uses the descriptive survey approach and the results of the study are reached through the following steps:

- Study a set of models of strategic planning, analyze, and demonstrate the features of each model, and how it can be used in building the school strategic planning model.
- Build the preliminary form of the school strategic planning model that consists of main components and other subcomponents.
- Present the model to a panel of experts to be arbitrated, and then take advantage of their views and suggestions in two rounds using Delphi method.

Results of the study:

A model of school strategic planning for general education schools in Saudi Arabia is built and it is composed of five main components: setting up for the preparation of the school strategic plan, forming the future image of the school, building strategic plan, analyzing the reality of the school, and evaluating the school strategic plan. Each main component consists of a number of subcomponents.

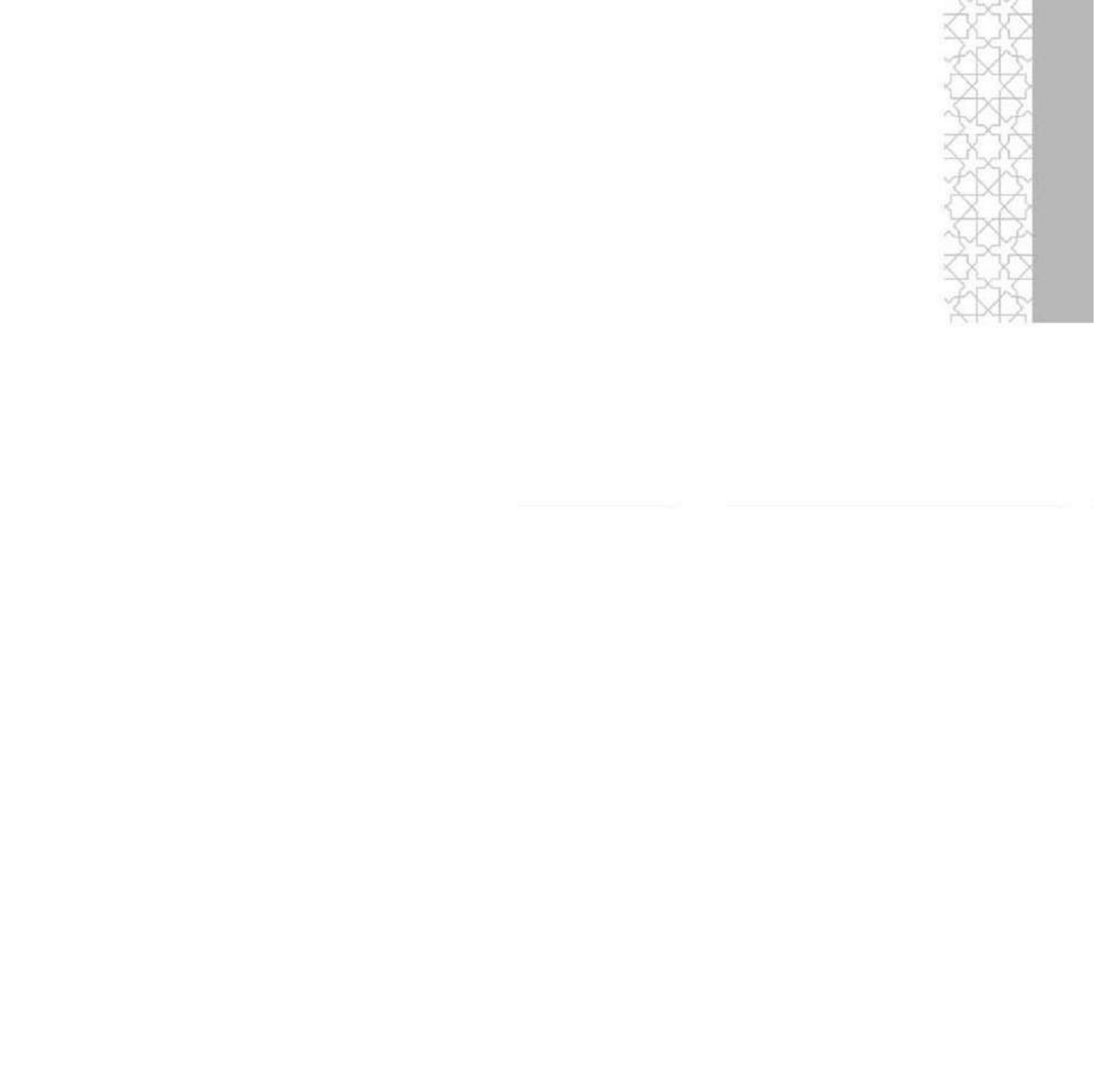


الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أدوارهم الوظيفية

د . يحيى بن صالح الحربي

قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أدوارهم الوظيفية

د . يحيى بن صالح الحربي
قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، بما يساعد في استجلاء هذه الكفايات ، ومحاولة إبرازها وتوضيحها .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي النشاط الطلابي العاملين في الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم ، بالإضافة إلى جميع مشرفي النشاط الطلابي العاملين في إدارة النشاط الطلابي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) وكانت (الاستبانة) أداة لها .

وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج ، من أبرزها :

أ– أن أهم الكفايات الشخصية اللازم توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام هي :

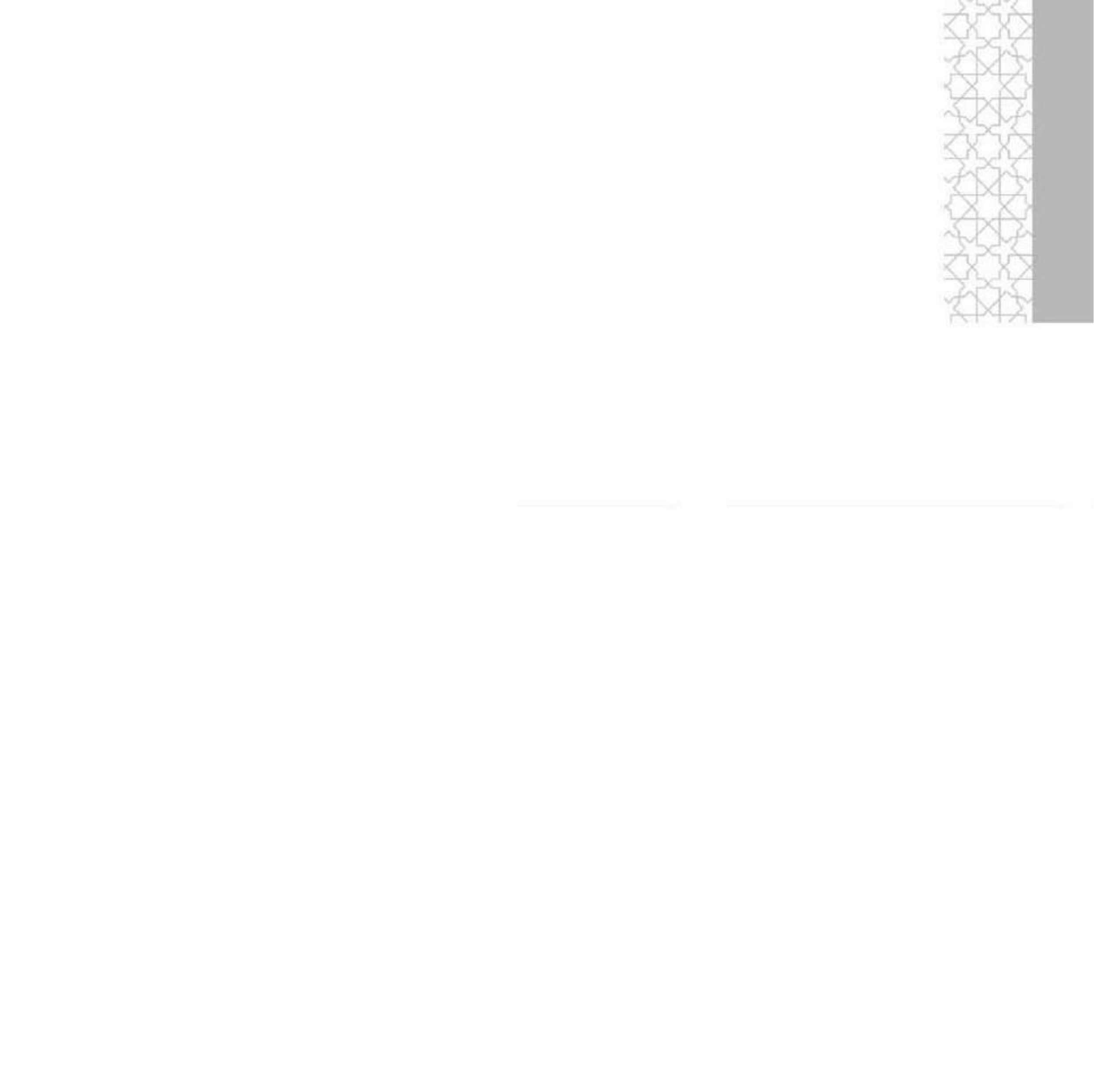
احترام النظام المدرسي ، الحكمة عند التعامل مع المواقف الطارئة ، الثقة بالنفس ، التواضع عند التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي ، امتلاك مهارات الاتصال اللازمة للتعامل مع المجتمع المدرسي .

ب– أن أهم الكفايات المهنية اللازم توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام هي :

القناعة بأهمية النشاط الطلابي ومكانته العالية في التربية الحديثة ، الإلمام بأهداف النشاط الطلابي ، الإلمام بأسس تنظيم أعمال النشاط الطلابي في ملفات وسجلات خاصة ، الإلمام باللوائح والأنظمة الخاصة بالنشاط الطلابي ، امتلاك مهارة إدارة الاجتماعات الخاصة بالنشاط الطلابي .

ج– أن أهم الكفايات التقنية اللازم توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام هي :

القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني ، القدرة على توظيف الحاسب الآلي في مجال النشاط الطلابي ، الإلمام بطريقة التعامل مع الأجهزة الصوتية مثل المايكروفونات والسماعات ، القدرة على التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة مثل جهاز عرض البيانات (داتا شو) ، المعرفة الجيدة بتشغيل جهاز الفيديو للاستفادة منه في عرض برامج النشاط الطلابي .



مقدمة الدراسة:

يعد مفهوم الكفايات من المفاهيم الحديثة – نسبياً – في مجال التربية والتعليم، حيث انتشر هذا المفهوم لأول مرة في الخمسينات من القرن الميلادي في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما بدأ التربويون هناك يركزون على ما يتمتع به الفرد من الصفات، والمهارات، والمعارف، والاتجاهات كأساس لأداء مديري المدارس، والمعلمين، والمشرفين التربويين عند ممارستهم لأعمالهم التربوية. (البطي، ١٤٢٥هـ، ص ٨٥).

ويهدف تطبيق مفهوم الكفايات إلى تطوير أداء المعلمين في مجال التربية من خلال مجموعة من الأبعاد والمحاور في اتجاه عكسي للمفهوم التقليدي في تقويم الأداء والذي يركز على الكفايات المعرفية فقط دون الاهتمام بالصفات الشخصية، والمهارات الأدائية، والاتجاهات، والقيم.

وتشهد حركة تقويم أداء العاملين في الميدان التربوي المستندة إلى مدخل الكفايات التعليمية تزايداً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، خاصة بعد انتشار البحوث والدراسات التربوية في هذا المجال.

وقد تناولت تلك الدراسات تحديد الكفايات الأساسية لعدد من العاملين في الميدان التربوي مثل المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، وغيرهم.

فمن تلك الدراسات التي تناولت الكفايات اللازمة للمعلمين دراسة الشرقي (١٤٢٦هـ) ودراسة الزهراني (١٤٣٠هـ) ودراسة العمري (١٤٣٠هـ).

بينما تناولت كل من دراسة الشهري (١٤٢٩هـ) ودراسة المحيميد (١٤٣١هـ) ودراسة الزهراني (١٤٣٢هـ) ودراسة الطلحي (١٤٣٣هـ) الكفايات اللازمة لمديري المدارس، في حين أن هناك مجموعة من الدراسات التربوية قد تناولت الكفايات اللازمة للمشرفين التربويين، ومنها دراسة الفراج (١٤٢٦هـ) ودراسة الكويتي (١٤٢٩هـ) ودراسة دهان (١٤٢٩هـ).

ويعد النشاط الطلابي – بكافة صوره وأشكاله – أحد المجالات المهمة التي تجد اهتماماً ملحوظاً في المملكة العربية السعودية، حيث تشير الأنظمة واللوائح التربوية صراحة إلى أهمية الأنشطة الطلابية، وتطالب مدارسها ومعلميها بالاهتمام بها والعناية بتطبيقها، ولعل من أبرز شواهد هذا الاهتمام أن وزارة التربية والتعليم قد خصصت الفصل السادس من القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام لموضوع النشاط الطلابي في ستة مواد متنوعة، ومن أبرزها المادة الثانية والستون التي نصت على أن " النشاط المدرسي ركن أساس من المهام التربوية والتعليمية للمدرسة، وهو واجب مهم من واجبات منسوبيها، يسهم في تنمية قدرات الطلاب الابتكارية ومهارتهم، وتعزيز اتجاهاتهم الايجابية نحو التعاون والتكاتف وحب العمل، واستثمار وقت الفراغ فيما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم، وعلى المدرسة الاهتمام به وتهيئة الإمكانات اللازمة لممارسته في ضوء التعاليم الإسلامية في المملكة والأنظمة والتعليمات ".

كما أكدت المادة السادسة والستون من هذه القواعد التنظيمية على ضرورة مشاركة المعلم في برامج النشاط الطلابي معتبرة هذه المشاركة جزءاً رئيساً من عمله، وعنصراً من عناصر تقويمه يحاسب على التقصير أو التهاون في أدائه. (وزارة التربية والتعليم ١٤٢٧هـ، ص ٤٦ . ٤٨).

كما أشارت المادة السابعة من ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الذي أعدته وزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٧هـ إلى أن مشاركة المعلم الإيجابية في نشاطات المدرسة وفعالياتها المختلفة ركن أساسي في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. (وزارة التربية والتعليم ١٤٢٧هـ، ص ١٤).

وتشهد برامج النشاط الطلابي في المملكة العربية السعودية نمواً مضطرداً، واهتماماً متميزاً في السنوات الأخيرة، ولعل من أبرز شواهد هذا الاهتمام تخصيص أحد محاور مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام لمجال النشاط

الطلابي،علماً بأن ميزانية هذا المشروع الذي أقر في ٢٥ محرم ١٤٢٨هـ تبلغ تسع مليارات ريال، ومدة تنفيذه ست سنوات تبتدئ من تاريخ إقراره .

وتتطلب هذه العناية التي تجدها برامج النشاط الطلابي في المملكة العربية السعودية توفر العناصر البشرية القادرة على إدارة تلك البرامج الطلابية بكفاءة واقتدار.

مشكلة الدراسة:

أصبحت برامج النشاط الطلابي جزءاً لا يتجزأ من الأعمال الرئيسة للمدارس الحديثة التي تنشد التطور والجودة في الأداء التربوي، والتميز في نوعية المخرجات التعليمية.

وحتى تسير هذه البرامج الطلابية بشكل تربوي مخطط له تخطيطاً جيداً، بعيداً عن الفوضى والعشوائية، فإنه لابد من وجود معلم يشرف على قيادة النشاط الطلابي وإدارته برامج المتنوعة والتخطيط لها، والإشراف على تنفيذها، وتوزيع الأدوار على زملائه المعلمين.

ويسمى هذا المعلم المكلف بالإشراف على برامج النشاط (رائد النشاط الطلابي) وله مهمات ومسؤوليات محددة نصت عليها الأنظمة واللوائح التربوية.

ولذلك لابد لهذا المعلم المكلف بريادة النشاط الطلابي من امتلاك كفايات محددة حتى يكون قادراً على إدارة دفة النشاط الطلابي داخل المدرسة.

ومن الملاحظ أنه على الرغم من وجود دراسات كثيرة تناولت الكفايات الأساسية لعدد من العاملين في المجال التربوي بالمملكة العربية السعودية، مثل المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، إلا أنه لا يوجد – على حد علم الباحث – أي دراسة تناولت الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في المملكة العربية السعودية، ولذلك رأى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة خاصة إذا وضعنا في الاعتبار الدور الكبير لرائد النشاط الطلابي داخل المجتمع المدرسي.

ولذلك تتمثل مشكلة هذه الدراسة في التعرف على الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أدوارهم الوظيفية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الكفايات الشخصية اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما الكفايات المهنية اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ؟
٣. ما الكفايات التقنية اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، نوع مجال النشاط المتخصص فيه، الخبرة في الإشراف التربوي بمجال النشاط الطلابي) ؟

أهداف الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن أهم الكفايات اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من حيث التعرف على الكفايات الشخصية، والكفايات المهنية، والكفايات التقنية، بما يساعد في استجلاء هذه الجوانب المتعددة، ومحاولة توضيحها وإبرازها، بالإضافة إلى الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي ستسهم – بإذن الله تعالى – في التأهيل التربوي لرواد النشاط الطلابي، وذلك في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

على الرغم من أهمية الدور الذي يقوم به رائد النشاط الطلابي داخل المدرسة إلا انه لم يسبق لأي دراسة علمية – على حد علم الباحث – أن تناولت الكفايات الأساسية اللازمة لرائد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة مع كونه أحد العناصر المؤثرة في المجتمع المدرسي، باعتباره المسئول الأول عن إدارة برامج النشاط الطلابي التي تعد أحد عناصر المنهج بمفهومه الواسع.

وتظهر أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول جوانب مهمة تتعلق برائد النشاط الطلابي تتمثل في الكفايات الأساسية اللازمة له، حتى يكون مؤهلاً للقيام بالمهمات المسندة إليه.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية النشاط الطلابي نفسه ومكانته المرموقة ضمن عناصر المنهج الأخرى، بعد أن أثبتت كثير من البحوث والدراسات المعاصرة آثاره الإيجابية على شخصيات الطلاب ومهاراتهم وإعدادهم للحياة بكل أبعادها وتحدياتها.

ولا شك بأن لرائد النشاط الطلابي الدور الأكبر في تفعيل البرامج الطلابية وقيادتها داخل المدرسة، ولن تحقق هذه الأنشطة أهدافها وتؤتي ثمارها بدون وجود رواد نشاط مؤهلين تأهيلاً عالياً بحيث يكونون قادرين على إدارة دفتها، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال سعيها إلى استجلاء الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام.

وبما أن هذه الدراسة تتناول الكفايات اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، فإن الباحث يؤمل أن يستفيد صانع القرار في وزارة التربية والتعليم من هذه الدراسة، حيث يتوقع أن تساعد نتائجها في الكشف عن أبرز هذه الكفايات، مما يمكّن صانع القرار من تكوين رؤية واضحة حول هذا الموضوع تساعده في تعديل ما يراه مناسباً، وإصدار القرارات التصحيحية التي تساعد

رواد النشاط الطلابي في أداء دورهم المنشود في هذا المجال التربوي المهم، ورفع مستوى هذا الأداء، بما يعود بالنفع على أبنائنا الطلاب، بالإضافة إلى استفادة صانع القرار من هذه الدراسة التي تكشف الكفايات اللازمة لرواد النشاط الطلابي من خلال إمكانية النظر في إعداد آليات وبرامج موجّهة لرواد النشاط الطلابي تسهم في تعزيز قدراتهم وإمكاناتهم، وتزيد من مستوى فعالياتهم، وترفع من مستوى أدائهم.

حدود الدراسة:

أ – الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة في حدودها الموضوعية والبشرية على تحديد أهم الكفايات اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة مشرفي النشاط الطلابي العاملين في الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم، ومشرفي النشاط الطلابي العاملين في إدارة النشاط الطلابي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض.

ب – الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣– ١٤٣٤هـ

ج – الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

١– الكفايات التعليمية:

يشير كنسارة (١٤٢٨هـ، ص ١٧) إلى أن الكفايات التعليمية هي: " مجموعة من المعارف، والقدرات، والمهارات، والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في المواقف التعليمية لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية وإتقان ".

ويقصد بالكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي: مجموعة متداخلة من المعارف، والمعلومات، والقدرات، والمهارات التي ينبغي توفرها في رائد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام.

٢ – رواد النشاط الطلابي:

يقصد برائد النشاط الطلابي: المعلم الذي يتولى مهمة التخطيط لبرامج النشاط الطلابي، والإشراف على تنفيذها وفق الأهداف التربوية المنشودة، بالتعاون مع إدارة المدرسة، وزملائه المعلمين، وإدارة التربية والتعليم التي تتبعها المدرسة.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

الكفايات التعليمية:

تعد حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات التعليمية من الحركات الحديثة، والتي ارتبطت بمجموعة من الاتجاهات التربوية الأخرى مثل حركة المساءلة أو المحاسبة، وحركة تقنين منح الشهادات القائمة على الكفايات، وحركة تحديد الأهداف على شكل نواتج تعليمية سلوكية، بالإضافة إلى حركة التدريب متعدد النواحي الموجه نحو العمل. (الهولي، وجوهر، والقلاف، ١٤٢٨هـ، ص ٦٦).

وقد أحدثت هذه الحركة هزة كبيرة في مفهوم المناهج الدراسية وطريقة تنظيمها وتنفيذها وتقويمها، وفي برامج إعداد المعلمين، حيث زاد التركيز على الأهداف التعليمية، وطرق صياغتها، والأسئلة الصفية، وإدارة الصف، بالإضافة إلى التكنولوجية التعليمية، وطرق الاختبار والقياس والتقويم.

(فخرو، والبنعلي، ١٤٢٢هـ، ص١٤٠).

مفهومها:

المتتبع لمفهوم (الكفاية) في الأدبيات التربوية يلاحظ أن هناك تنوعاً واضحاً في تناول هذا المفهوم وتحديد أبعاده ومنطلقاته، حيث تتباين الرؤى حول هذا المصطلح بسبب تركيز الباحثين على زاوية معينة من زوايا الكفاية أكثر من غيرها.

وقد جرت مجموعة من المحاولات لتعريف الكفاية التعليمية ، ومن هذه المحاولات ماقدمه عيسى والخياط، حيث وصفا (الكفاية) بأنها: " مجموعة من الصفات والإمكانات التي يطمح المربون في أن تتوافر لدى المعلم الجيد، ويمكن ملاحظتها أو قياسها، والتي

تجعله قادراً على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة ". (الهولي، وجوهر، والقلاف، ١٤٢٨هـ، ص ٦٦).

في حين أن بنجر (١٤١٣هـ) يشير إلى أن الكفايات التربوية هي: " قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين، يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس، بحيث يشمل المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرتبطة بالتدريس، تؤدى بمستوى كامل من الإتقان ينعكس اثره على سلوك التلاميذ بشكل يمكن ملاحظته في سلوك أداء المعلم. (الشرقي ، ١٤٢٦هـ، ص ١١).

أما كنسارة (١٤٢٨هـ، ص ١٧) فيرى أن الكفايات التعليمية هي: " مجموعة من المعارف، والقدرات، والمهارات، والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في المواقف التعليمية لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية وإتقان ".

ويستنتج الباحث من التعريفات السابقة أن مفهوم الكفايات التعليمية هو عبارة عن منظومة متداخلة من المعارف، والمهارات، والقدرات، والاتجاهات، والقيم، التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم، أو مدير المدرسة، أو المشرف التربوي، أو رائد النشاط الطلابي، أو المرشد الطلابي، وغيرهم من العاملين في الميدان التربوي، حتى يكون قادراً على أداء مهام عمله المسند إليه، وتنعكس أوجه تلك الكفاية في صورة سلوكيات معينة يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل علمي.

فالكفاية التعليمية إذن تضم مجموعة من المحاور هي:

١- المعارف.

٢-المهارات.

٣- القيم.

٤- الاتجاهات.

وهذه المحاور الأربعة هي عبارة عن عناصر متداخلة ومتشابكة، ولا يمكن عزل أحدها عن الآخر، كما أن مفهوم الكفاية لموظف ما (المعلم مثلاً) يرتبط ارتباطاً وثيقاً

بالأدوار والمهمات الوظيفة لهذا الموظف وفق ما نصت عليه الأنظمة واللوائح المنظمة لمتطلبات تلك الوظيفة.

ويتم ترجمة هذه المحاور في سلوك ظاهر يمكن ملاحظته وقياسه.

ويمكن القول أنه على قدر امتلاك الفرد للكفايات اللازمة لوظيفته يتسع أو يضيق مقدار تحقيقه للأهداف التي يتوقع منه تحقيقها.

أبعادها:

الكفاية التعليمية مفهوم واسع يشتمل على مجموعة من الأبعاد المتنوعة، ومن أهم هذه الأبعاد:

١- البعد الأخلاقي، والذي يهتم بأخلاقيات المهنة، مثل العدل، الحماس.

٢-البعد الأكاديمي، والذي يضم الكفايات المعرفية اللازمة للتمكن من عملية التدريس.

٣- البعد التربوي، والذي يقترن بالقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بيسر وسهولة.

٤-البعد السلوكي المهاري.

٥-بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية، ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية، مثل التعاون، وإقامة العلاقات مع المتعلمين في ضوء الاحترام المتبادل بين الطرفين.

(الهولي، وجوهر، والقلاف، ١٤٢٨هـ، ص ٦٦، والعدواني ١٤٣٣هـ، ص٢١).

مصادر اشتقاقها:

هناك مجموعة من المصادر المتعددة التي يمكن من خلالها اشتقاق الكفايات، حيث يشير كل من الشهري (١٤٢٩هـ) وسهام الزهراني (١٤٣٢هـ) وسامية العدواني (١٤٣٣ه) إلى مجموعة من مصادر اشتقاق الكفايات نقلاً عن مجموعة من الباحثين، ومن هذه المصادر:

١. البحوث العلمية بما تتضمنه من معلومات تسهم في تحديد الكفايات.

٢. أسـلوب تحليـل الأدوار التـي ينبغـي علـى الموظـف أن يقـوم بهـا، وصياغتها علـى شـكل كفايات.

٣. رصد أداء نموذجي لموظف (معلم) مثالي وتحليله، واشتقاق الكفايات منه.

٤. قوائم تصنيف الكفايات التي تعتمد على القوائم الجاهزة، حيث تعد هذه القوائم التي ينتجها الأفراد أو المؤسسـات التربويـة مصدراً للحصول على الكفايات، بما تتضمنه من كفايات تعليمية يتم اختيار الكفايات الملائمة من بينها في ضوء استراتيجية واضحة ومحددة.

٥. أهداف التربية في مراحل التعليم العام.

٦. استطلاع آراء خبراء المهنة والعاملين في الميدان التربوي.

تصنيفها:

يعد مصطلح (الكفايات) مصطلحاً عاماً يضم بين طياته مجموعة من الكفايات المتداخلة والمتكاملة، ومن أهم هذه الكفايات: (الشهري ١٤٢٩هـ، ص ٣١، والزهراني ١٤٣٢هـ، ص ١٩):

١. الكفايات الشخصية: وهي الكفايات التي تتعلق بالجوانب الفكرية والوجدانية والاجتماعية التي تساعد الشخص على القيام بمسؤولياته المهنية المسندة إليه.

٢. الكفايـات المعرفيـة: وهـي الكفايـات التـي لا تقتـصر علـى اكتـساب المعـارف والمعلومات فقط، بل تمتد لتشمل كفايات التعلم المستمر، وطرق استخدام أدوات المعرفة.

٣. الكفايات الإدارية: وهي الكفايات التي تتعلق بقدرة الفرد على القيام بالعمليات الإدارية المتنوعة، مثل التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والإشراف، والاتصال.

٤. الكفايـات المهنيـة: وهـي الكفايـات التـي تتعلـق بالجوانـب التـي تتـصل بالمجـال الوظيفي، وتتضمن صفات محددة تؤهل الشخص لممارسة العمل بنجاح.

رائد النشاط الطلابي:

مفهومه:

يضم المجتمع المدرسي مجموعة من الأفراد تشمل: الطلاب، والمعلمين، ومدير المدرسة، ووكلاءها، والمرشد الطلابي ، وأمين المكتبة، ورائد النشاط، ومحضر المختبر، وغيرهم.

ويعد رائد النشاط الطلابي واحداً من العناصر المؤثرة داخل المجتمع المدرسي.

وقد ورد في القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٠هـ في الفصل السادس (المادة السابعة والستون) أنه ينبغي على مدير المدرسة أن يكلف أحد المعلمين بعمل رائد النشاط ويسند إليه مهمات رائد النشاط المحددة. (وزارة التربية والتعليم ١٤٢٠هـ، ص ٦٤).

وتصف وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية رائد النشاط الطلابي بأنه: " المعلم المكلف بالتخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج النشاط، ويعمل على اكتشاف طاقات الطلاب، وتوفير الفرص لتنميتها ورعايتها ". (وزارة التربية والتعليم ١٤٢٧هـ، ص ٢٧).

بينما يرى الفهد (٢٠٠١ م، ص ١٠١) أن رواد الأنشطة الطلابية هم: " المدرسون أو المرشدون المفرغون تفريغاً كلياً أو جزئياً للعمل في النشاط الطلابي داخل المدرسة وخارجها، ويشمل عمله بالإضافة إلى التدريس التخطيط والإشراف على النشاط الطلابي داخل المدرسة وخارجها ".

أما القرطون (١٤٢٤هـ، ص ٣) فيرى أن رائد النشاط هو " المشرف المباشر على جميع برامج النشاط بالمدرسة، ويتم اختياره من المعلمين المتميزين بنشاطهم وسلوكهم وتفهمهم للأهداف التربوية للنشاط ".

ويشير أبو هاشم (١٤٢٤هـ، ص ١٦) إلى أن رائد النشاط الاجتماعي هو المحرك الأساسي والعضو الفعال لعملية النشاط في المدرسة، وكلما كان مهتماً بالأنشطة

ومتقناً لها كلما انعكس ذلك على الطلاب، وزاد من درجة إقبالهم على ممارسة الأنشطة والبرامج بوجه عام.

ومن هنا فإنه يمكن للباحث أن يحدد تعريفاً لرائد النشاط الطلابي على أنه:

المعلم الذي يتولى مهمة التخطيط لبرامج النشاط الطلابي، والإشراف على تنفيذها وفق الأهداف التربوية المنشودة، بالتعاون مع إدارة المدرسة، وزملائه المعلمين، وإدارة التربية والتعليم التي تتبعها المدرسة.

معايير اختياره:

إن الأدوار التربوية المهمة التي يقوم بها رائد النشاط الطلابي داخل المجتمع المدرسي وخارجه تستلزم أن يتم التدقيق جيداً في المعلم الذي تسند إليه مهمة رائد النشاط الطلابي في المدرسة، بحيث يتم اختياره وفق ضوابط سليمة تراعي أهمية تلك الأدوار، وارتباطها بالطلاب ارتباطاً كبيراً.

وهناك بعض الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار رائد النشاط الطلابي، ومنها:

١. أن تتوفر عند المعلم المرشح لريادة النشاط بعض الصفات الشخصية المهمة التي ينبغي أن تتوفر في والمربي والمعلم المسلم مثل: الاستقامة، والصدق، والأمانة، والصلاح، والتقوى، والأخلاق الحسنة ن بالإضافة إلى بعض الصفات الشخصية الأخرى، مثل قوة الشخصية، والطلاقة الخطابية، والقدرة على الإقناع، والإبداع، إلى جانب بعض المهارات المهنية المهمة، مثل مهارات الإرشاد والتوجيه، والمهارات الإدارية، ومهارات التعامل مع التقنيات التعليمية والحاسوبية الحديثة.

٢. أن يكون المعلم المرشح لريادة النشاط ملماً بأهداف النشاط الطلابي، ومجالاته، وطريقة إعداد خططه، وآليات تنفيذ برامجه.

٣. أن يتصف بالذكاء والابتكار، وأن يسهم في إعداد أساليب جديدة في كيفية تنفيذ الأنشطة الطلابية. (نياز ١٤٢٢هـ، ص ٦).

٤. الرغبة الصادقة من المعلم في خدمة هذا المجال وهذا النوع من التعليم. (الدخيل ١٤٢٣هـ، ص ٩٦).

٥. أن يكون من ذوي الخبرة في التعليم ، بحيث لا تقل خبرته عن أربع سنوات، ويفضل من لديه دورات في مجال النشاط الطلابي.

٦. أن يكون المعلم المرشح لريادة النشاط محبوباً من المعلمين والطلاب، ويمتلك رصيداً جيداً من العلاقات الإنسانية معهم.

٧. أن يكون لرائد النشاط اهتمامات جيدة بالأنشطة المدرسية، وأن يكون – كاسمه – نشيطاً مبدعاً يتدفق حيوية وإمتاعاً. (الدياسطي ٢٠٠١م، ص ٦٦).

وعلى الرغم من أهمية عمل رائد النشاط الطلابي إلا أن يمكن ملاحظة نقص المعايير التي يتم في ضوئها اختيار رائد النشاط الطلابي، وقلة وجود معايير محددة ودقيقة منصوص عليها نظاماً تسهم في وضع آلية واضحة عند اختيار رائد النشاط الطلابي.

أدواره الوظيفية ومسؤولياته:

يقوم رائد النشاط الطلابي بمجموعة من الأدوار والمسؤوليات الوظيفية حددتها وزارة التربية والتعليم بما يلي:

١. يتولى مهمة المقرر في مجلس النشاط في المدرسة.

٢. اختيار المعلمين المشرفين على برامج النشاط ورواد الفصول بالتنسيق مع إدارة المدرسة.

٣. إعداد الخطة العامة للنشاط في المدرسة بالتنسيق مع مشرفي الأنشطة.

٤. متابعة تنفيذ الخطة وتهيئة الإمكانات اللازمة لإنجاحها.

٥. توزيع الطلاب حسب ميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم على الأنشطة داخل المدرسة.

٦. رئاسة وتشكيل المجالس الطلابية (عرفاء فصول – رؤساء مجالات.. إلخ).

٧. التنسيق مع قسم النشاط الطلابي في إدارة التربية والتعليم.

٨. صرف المخصصات المالية للأنشطة الطلابية.

٩. تحديد احتياجات الأنشطة وتوفيرها.

١٠. إعداد الملفات والسجلات والتقارير لبرامج النشاط ورفعها للإدارة التعليمية.

١١. الإشراف على حصة النشاط الطلابي .

١٢. حصر الطلاب النابغين في بعض مجالات النشاط داخل المدرسة.

١٣. تنظيم اللقاءات والاجتماعات التطويرية والدورات التدريبية للطلاب والمعلمين لرفع مستوى النشاط في المدرسة.

١٤. مشاركة مدير المدرسة في تقييم المعلمين فيما يتعلق بالنشاط الطلابي.

١٥. السعي لتذليل العقبات والصعوبات التي تواجه النشاط وبذل الجهد لحلها.

(وزارة التربية والتعليم ١٤٢٧هـ، ص ٢٣).

وبالإضافة إلى هذه الأدوار الوظيفية التي حددتها وزارة التربية والتعليم لرائد النشاط الطلابي فإنه يمكن أن يتم إضافة المسؤوليات التالية إلى مهمات وأدوار رائد النشاط الطلابي:

١- تجهيز مكتب خاص برائد النشاط - بالتنسيق مع مدير المدرسة - وتوفير المستلزمات الضرورية لهذا المكتب مثل: الأثاث المكتبي، والحاسب الآلي وملحقاته، والملفات والسجلات الخاصة بالنشاط الطلابي.

٢- استلام التعاميم الواردة من إدارة التربية والتعليم الخاصة بالنشاط الطلابي، وتنفيذ ماورد فيها من برامج ومشاركات ومسابقات، والالتزام بما فيها من تعليمات وضوابط وأنظمة.

٣- إعداد ميزانية مالية خاصة بالنشاط الطلابي، تشمل الإيرادات والمصروفات، وتوزيع الموارد المالية على جماعات النشاط وفق آلية محددة، مع الاحتفاظ بالفواتير الخاصة بمصروفات النشاط الطلابي.

٤– أن يشرف على مشاركات المدرسة في البرامج والمسابقات المركزية التي تنظمها الإدارة التعليمية على مستوى مدارس المنطقة، أو على مستوى مدارس مكتب التربية والتعليم الذي تتبعه المدرسة.

٥– متابعة أعمال جماعات النشاط الطلابي، وعمل زيارات دورية لها، ورصد الملاحظات من خلال استمارة محددة، ومكافأة الطلاب والمعلمين المتميزين وتشجيعهم.

٦ – الإشراف على توفير الأدوات والخامات اللازمة لممارسة الأنشطة – بالتعاون مع إدارة المدرسة ومعلميها – وتوفير الجوائز المخصصة لتشجيع الطلاب، وحفظها في مكان مناسب داخل المدرسة.

٧– طرح المسابقات الاجتماعية العامة بين طلاب وفصول وجماعات النشاط الطلابي داخل المدرسة، مثل مسابقة: الطالب المثالي – أفضل عريف – أفضل فصل أفضل جماعة نشاط طلابي – أفضل صحيفة حائطية، وإعداد آلية واضحة لتقويم هذه المسابقات، وإعلان أسماء الفائزين في نهاية كل فصل دراسي.

٨ – أن يساعد في توفير موارد مالية إضافية للنشاط الطلابي من خلال مد جسور التعاون مع مؤسسات وشركات القطاع الخاص في المجتمع.

إعداده وتأهيله:

يمثل رائد النشاط الطلابي أحد العناصر البشرية المؤثرة في المجتمع المدرسي، نظراً لتميز المهمة التربوية التي يقوم بها وهي الإشراف على البرامج الطلابية ذات المجالات المتنوعة والتي من المؤمل أن تسهم في بناء شخصيات الطلاب، ورعاية قدراتهم، واحتضان مهاراتهم وإبداعاتهم.

ولذلك تبرز الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بالتأهيل العلمي المتميز للمعلم الذي يتولى مهمة ريادة النشاط الطلابي، والتأكد من امتلاكه للكفايات والمهارات اللازمة للقيام

بمهمة الإشراف على إدارة برامج النشاط الطلابي بما يسهم في تحقيق أهدافها التربوية.

وينبغي الإشارة هنا إلى أنه لا توجد برامج أكاديمية – على مستوى الدبلوم مثلاً – خاصة بالنشاط الطلابي في كليات التربية بالجامعات السعودية يمكن أن تسهم في تخريج رواد نشاط طلابي مؤهلين يتولون مهمة الإشراف على الأنشطة الطلابية، وإدارة دفتها في مدارس التعليم العام على اختلاف مراحلها، وإنما تكتفي معظم كليات التربية بتدريس مقرر واحد فقط متخصص في النشاط الطلابي.

وقد أشارت بعض الدراسات العلمية إلى ضعف تأهيل المعلمين القائمين على النشاط الطلابي، ومن هذه الدراسات دراسة العزاز (١٤١٧هـ) والتي تناولت تقويم الأنشطة اللاصفية في المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الرياض، وخرجت بمجموعة من النتائج من أهمها: وجود قصور في إعداد المشرفين على الأنشطة الطلابية.

ومن أبرز الدراسات التي تشير إلى ضعف تأهيل رواد النشاط الطلابي في المملكة العربية السعودية دراسة آل غائب (١٤١٩هـ) والتي تناولت تطوير خطة النشاط اللاصفي في المدارس الثانوية بالمملكة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، و أشارت نتائجها إلى أن هناك حاجة لإعداد مشرفي النشاط ورواد النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية إعداداً فنياً، كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مهنة رائد النشاط في المرحلة الثانوية بحاجة أيضاً إلى خبرة مهنية، ودورات تدريبية مكثفة، وتأهيل علمي متخصص سابق، كي يكون قادراً على إدارة الأنشطة الطلابية بكفاءة واقتدار.

كما يؤكد هذا الضعف الموجود في عملية تأهيل رواد النشاط الطلابي دراسة الفهد (٢٠٠١م) التي تناولت معوقات النشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة حيث أشارت نتائجها أن هناك معوقات كثيرة تحول دون أداء النشاط الطلابي على الوجه المطلوب، ومن أبرز

هذه المعوقات: عدم تأهيل رواد النشاط تأهيلاً جيداً لإدارة النشاط وتنفيذه، بالإضافة إلى عدم تفرغهم لأعمال النشاط الطلابي.

في حين أن دراسة الشهري (١٤٢٣هـ) والتي تناولت الاحتياجات التدريبية لرواد النشاط في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض قد انتهت إلى وجود اتفاق بين رواد النشاط الطلابي على اختلاف سنوات خبرتهم في مجال النشاط وعلى اختلاف مشاركتهم في الدورات التدريبية في مجال النشاط حول مدى الحاجة إلى التدريب في مجال تخطيط الأنشطة الطلابية وتنفيذها وتقويمها.

وقد أوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات علمية عن مدى فاعلية الدورات التدريبية المنفذة لرواد النشاط الطلابي أثناء الخدمة.

والملاحظ أن الخطط السنوية التدريبية لإدارات ومراكز التدريب التربوي في المناطق التعليمية تخلو – في الغالب – من تقديم البرامج والدورات التدريبية الخاصة بالنشاط الطلابي على الرغم من أن الخطة التطويرية للأنشطة الطلابية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم خلال العام الدراسي ١٤٢٤– ١٤٢٥هـ قد دعت في إحدى بنودها إلى ضرورة تضمين برامج مراكز التدريب التربوي لدورات تأهيلية متخصصة في النشاط الطلابي لمديري المدارس ورواد الأنشطة بالتعاون مع أقسام النشاط في الإدارات التعليمية.

ويلاحظ الباحث مما سبق وجود ضعف واضح في عملية إعداد المعلم في مجال النشاط الطلابي قبل التحاقه بمهنة التدريس، مما يؤثر عليه تأثيراً سلبياً بعد التحاقه بالعمل، وقد يؤدي هذا الضعف إلى ابتعاده عن القبول بمهمة ريادة النشاط الطلابي داخل المدرسة، بالإضافة إلى ندرة الدورات التدريبية المقدمة لرواد النشاط الطلابي بعد تكليفهم بريادة النشاط الطلابي.

وبناء على ما سبق يرى الباحث ضرورة إعادة النظر في عملية إعداد رواد النشاط الطلابي وتأهيلهم على مستويين هما:

١–الإعداد القبلي: أي قبل الالتحاق بمهنة التعليم، ويكون أثناء الدراسة الجامعية، من خلال دراسة طلاب الكليات والأقسام التربوية لعدد من المقررات الدراسية الخاصة بالنشاط الطلابي، وبحيث تكون هذه المقررات مشتملة على النواحي النظرية والتطبيقية المرتبطة بالنشاط الطلابي.

٢–الإعداد البعدي: أي بعد الالتحاق بمهنة التعليم، من خلال إلحاق رواد النشاط بالدورات التدريبية المتخصصة في موضوع النشاط الطلابي، وتصميم مثل هذه الدورات بطريقة احترافية، تراعي احتياجاتهم التدريبية في المجالات التي يحتاجونها، واختيار المدربين المتميزين للمحاضرة فيها، وإتاحة الفرصة أمام كل رائد نشاط طلابي للالتحاق بمثل هذه الدورات التدريبية المنظمة.

المميزات الممنوحة له:

بما أن رائد النشاط الطلابي يقوم بدور جوهري مهم داخل المدرسة من خلال إشرافه على تنفيذ برامج النشاط فقد حددت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المميزات الممنوحة لرائد النشاط على النحو التالي:

(وزارة التربية والتعليم ١٤١٤هـ، والإدارة العامة للتعليم بالرياض ١٤٢٧هـ):

١. تقوم المنطقة التعليمية بتأهيل رواد النشاط، حسب ما يرد من الوزارة ضمن برامج التدريب، أو بجهود المنطقة الذاتية.

٢. عند توفر فائض من الحصص تكون الأولوية في تخفيض النصاب لرائد النشاط.

٣. يعفى رائد النشاط من دخول حصص الانتظار، كما يعفى من المناوبة والإشراف اليومي.

٤. لا يكلف رائد النشاط بمهام أخرى في المدرسة، سوى التدريس، كالإشراف على جماع ة، أو ريادة فصل، أو الإشراف على المكتبة، أو المختبر أو غير ذلك.

٥. لرائد النشاط أولوية عند الترشيح للدورات التدريبية في مجاله، والترشيح لوكالة المدرسة، أو إدارتها، أو الإرشاد، أو الإشراف التربوي.

٦. لا يلزم رائد النشاط بالإشراف على الجمعية التعاونية، بل تسند إلى أحد العاملين بالمدرسة وفق اللائحة ويكون رائد النشاط عضواً في لجنة الصرف.

٧. عند تقييم الأداء الوظيفي لرائد النشاط يؤخذ في الاعتبار جهد الرائد، ونشاطه، وتقرير مشرف النشاط عند زيارته للمدرسة.

٨. يعفى رائد النشاط من الملاحظة أيام الاختبارات داخل المدرسة وخارجها لإعداد خططه وبرامجه.

ومع تحديد هذه المميزات المفترضة لرائد النشاط الطلابي إلا أن الواقع التربوي في كثير من المدارس يشير إلى خلل كبير في تطبيق هذه المميزات خاصة فيما يتعلق بقضية تخفيض النصاب التدريسي للمعلم المكلف بريادة النشاط الطلابي، حيث نراه مثقلاً في الحصص في معظم المدارس الابتدائية والمتوسطة، وقد يصل أحياناً إلى أربع وعشرين حصة في الأسبوع مثله مثل أي معلم آخر رغم تحمله لعبء الإشراف على الأنشطة الطلابية داخل المدرسة.

ومما سبق يمكن ملاحظة نقص المميزات الممنوحة لرواد النشاط الطلابي، وعدم موازاتها للأعباء التي يتحملها رواد النشاط الطلابي غير المفرغين مما قد يتسبب في تسرب هؤلاء الرواد وانسحابهم من ريادة النشاط، وبحثهم عن فرص إدارية تربوية أخرى مثل: وكالة المدرسة، أو أمانة المكتبة، أو الإرشاد الطلابي، أو الإشراف التربوي.

والحقيقة أن مثل تلك المميزات لا تكفي – حتى في حالة تحقيقها – لمكافأة المعلم المكلف بريادة النشاط بما يوازي الجهد الإضافي الذي يقوم به رواد النشاط في المدارس، ولذلك يقترح الباحث زيادة المميزات الممنوحة لرواد النشاط الطلابي، والتأكيد على تطبيقها في المدارس، بما يسهم في الحد من تسرب رواد النشاط، واستقطاب الكفاءات المتميزة من المعلمين للعمل في مجال ريادة النشاط الطلابي، ومن أمثلة هذه المميزات:

١. إصدار قرار وزاري واضح وصريح ينص على تفريغ رواد النشاط في المدارس الابتدائية والمتوسطة أسوة بزملائهم في المدارس الثانوية، والذي صدر القرار الوزاري بتفريغهم في عام ١٤١٧هـ مع بدء تعميم تطبيق حصة النشاط في الصف الأول الثانوي.

ومن شأن مثل هذا القرار أن يزيل العبء التدريسي عن رواد النشاط، ويفرغهم لمهمة إدارة النشاط والإشراف على برامجه المساندة للمقررات الدراسية، بحيث لا يكون نصيب رواد النشاط الطلابي من الحصص خاضعاً لظروف المدرسة ومدى توفر الحصص الفائضة، ومدى إيمان المدير بأهمية النشاط الطلابي،كما هو مشاهد في بعض المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة.

٢. احتساب إشراف المعلم على النشاط الطلابي وتوليه لمهمة ريادة النشاط نقاطاً إضافية لرائد النشاط الذي يرغب في النقل الداخلي على مستوى المنطقة ، أو الخارجي على مستوى المملكة.

٣. احتساب نقاط إضافية لرائد النشاط الطلابي عند رغبته في الترشح لوكالة المدرسة، أو لأمانة المكتبة أو مصادر التعلم، أو الإرشاد الطلابي، أو الإشراف التربوي، أو الدورات التدريبية، أو الإيفاد للتدريس في خارج المملكة.

٤. إقرار برنامج مالي واضح وفق آلية محددة لصرف مكافآت مالية لرواد النشاط الطلابي المتميزين.

٥. منح رواد النشاط الطلابي إجازة مبكرة تسبق إجازة المعلمين مماثلة لما يحصل عليه معلمو الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية.

٦. إقامة حفل سنوي في كل إدارة تعليمية مخصص لتكريم رواد النشاط الطلابي البارزين على مستوى مدارس المنطقة التعليمية على اختلاف مراحلها.

مشكلاته:

يواجه رواد النشاط الطلابي أثناء أدائهم لعملهم مجموعة من المشكلات الإدارية والمدرسية والتعليمية، ومن أبرز هذه المشكلات: (الحربي ١٤٢٨هـ، ص ١٦٣):

١. ضعف برامج إعداد رائد النشاط الطلابي وتأهيله قبل وأثناء الخدمة.
٢. العشوائية وعدم الدقة في اختيار رائد النشاط الطلابي، وغموض المعايير التي يتم في ضوئها اختيار رواد النشاط الطلابي.
٣. افتقاد الحماس وحب العمل والتفاني لدى بعض رواد النشاط الطلابي.
٤. عدم تفريغ رائد النشاط لأعمال النشاط الطلابي في كثير من الأحيان، وإثقاله بالمهمات التدريسية والإدارية، مما يجعله يضع النشاط الطلابي في آخر اهتماماته ويركز على عمله التدريسي الأساسي.
٥. قلة الحوافز المادية والمعنوية المخصصة لرواد النشاط الطلابي، والتقصير في تكريم البارزين منهم.
٦. افتقاد بعض رواد النشاط الطلابي لأساسيات العمل الإبداعي، ومن المعلوم أن فاقد الشيء لا يعطيه.
٧. ضعف اتصال رائد النشاط الطلابي بمؤسسات وهيئات المجتمع المحلي.
٨. قلة الأدلة التربوية المتخصصة في شؤون النشاط الطلابي.
٩. مبالغة رائد النشاط في وضع خطط مثالية يصعب تنفيذها، لأنها لا تراعي الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.
١٠. ضعف الخلفية الإدارية المطلوبة كالقدرة على التخطيط، والتنظيم، والمتابعة، والتقويم عند كثير من رواد النشاط الطلابي.
١١. مجاملة بعض رواد النشاط الطلابي لمديري المدارس ووكلائها من خلال قيامهم بأعمال لا تمت إلى النشاط الطلابي بصلة على حساب عملهم الأساسي.
١٢. تركيز بعض رواد النشاط الطلابي على طلاب المدرسة المتفوقين أو البارزين وضعف الاهتمام بالطلاب الآخرين، مما يؤدي إلى قصر النشاط على فئة معينة

من الطلاب، هي التي تستأثر بالمشاركة في الأنشطة الداخلية والخارجية للمدرسة.

١٣. نقص الاعتمادات المالية المخصصة لبرامج النشاط الطلابي في كل مدرسة، أو عدم صرفها في مجال النشاط الطلابي، وإنما تجييرها إلى مجالات أخرى.

ويمكن أن يضاف للمشكلات السابقة بعض المشكلات الأخرى، ومنها:

١. قيام بعض رواد النشاط الطلابي بعبء النشاط كاملاً لوحده، والحقيقة أن رائد النشاط الطلابي هو مخطط ومشرف، وليس منفذ مباشر للبرامج.

٢. ضعف إمكانات المباني المدرسية.

٣. قلة تعاون المعلمين مع رائد النشاط الطلابي في تنفيذ البرامج الطلابية.

٤. عزوف بعض الطلاب عن المشاركة في الأنشطة المدرسية.

ويمكن معالجة هذه المشكلات التي تواجه رواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام من خلال اتباع مجموعة من الإجراءات والأساليب، ومنها:

١. إعداد خطة عملية واضحة لتذليل العقبات والمشكلات التي تواجه رواد النشاط الطلابي، بما يسهم في محاصرة هذه المشكلات، والتقليل من آثارها السلبية على رواد النشاط الطلابي.

٢. تنفيذ برنامج منظم لتبادل الزيارات بين رواد النشاط الطلابي في المدارس، بما يسهم في تحقيق التعارف الاجتماعي، ونقل الخبرات والبرامج المميزة فيما بينهم.

٣. زيادة عدد رواد النشاط الطلابي من واحد إلى اثنين في المدرسة الواحدة، أسوة بوكلاء المدارس والمرشدين الطلابيين، وذلك نظراً لأهمية برامج النشاط وكثرتها وتنوعها، ولضخامة مهمات رائد النشاط الطلابي وأدواره المتعددة، وتوزيع العمل بين هذين الرائدين بطريقة مناسبة وفق رؤية محددة.

٤. إعادة بناء مهمات وأدوار رواد النشاط الطلابي، وتعديلها والإضافة إليها وفق دراسة علمية، وبما يتناسب مع واقع المدارس على اختلاف مراحلها.

الدراسات السابقة:

وجد الباحث مجموعة كبيرة من الدراسات العلمية المحلية والعربية التي تناولت موضوع النشاط الطلابي بشكل عام، ولكنه لم يجد دراسات تتناول رواد النشاط الطلابي بشكل مباشر من حيث أدوارهم ومسؤولياتهم، ومعايير اختيارهم، ووسائل إعداد المعلم – أثناء الخدمة – لريادة النشاط الطلابي، وآليات تقويم رواد النشاط الطلابي، والمميزات الممنوحة لهم، وكفاياتهم الأساسية.

ولذلك عمد الباحث إلى الاقتصار على ثلاث دراسات علمية يرى أنها هي الأقرب إلى الدراسة الحالية.

حيث قام الفهد (٢٠٠١م) بدراسة عنوانها: معوقات النشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع النشاط في المدارس الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة في المدارس، والتعرف على معوقات النشاط في المدارس الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة في المدارس، بالإضافة إلى تقديم بعض الحلول المناسبة للتغلب على بعض الصعوبات التي تواجه النشاط المدرسي في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض.

وقد أخذ الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي، وقام باستخدام (الاستبانة) أداة لبحثه.

وشمل مجتمع الدراسة رواد النشاط في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في منطقة الرياض ويبلغ عددها ٥١٢ مدرسة ابتدائية و٢٩٢ مدرسة متوسطة. وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية تمثل ٢٥ ٪ من مجتمع الدراسة الأصلي، ويبلغ عددهم ٢٠١ رائد نشاط.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. اتضح من نتائج الدراسة أن ٣٥,١ % من عينة الدراسة يرون أن واقع النشاط متوسط، بينما ٣٤,٢% من عينة الدراسة يرون أنه جيد، و٢٨,٩ % يرون أنه ضعيف.

٢. أن هناك معوقات كثيرة تحول دون أداء النشاط على الوجه المطلوب، ومن أبرزها:

عدم تأهيل رواد النشاط تأهيلاً جيداً لإدارة النشاط، وكذلك عدم تفرغهم لهذا العمل، وقلة الإمكانات المادية، وعدم تشجيع الأهالي لأبنائهم على الانخراط بفعالية في الأنشطة المدرسية.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أهمها:

أن تتعاون وزارة التربية والتعليم والجامعات فيما بينها في عقد دورات تدريبية لمشرفي ورواد النشاط يتم فيها التدريب على المهارات اللازمة لتنفيذ وتخطيط النشاط المدرسي ومواكبة التقدم النظري في هذا المجال، وزيادة وقت النشاط حتى يستفيد الطلاب من النشاط المقام، وليتمكن رواد النشاط من الإشراف الكامل على النشاط ومتابعته، والتنسيق أجهزة وزارة الإعلام المختلفة لعرض ألوان من النشاط البارز لإيجاد قناعة بالنشاط لدى الطلاب وأولياء أمورهم بوجه خاص والمجتمع بوجه عام، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات الدول العربية والأجنبية في مجال النشاط المدرسي عن طريق تبادل الزيارات.

كما أجرى الشهري (١٤٢٣هـ) دراسة بعنوان: الاحتياجات التدريبية لرواد النشاط في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لرواد النشاط في المرحلة الثانوية في مجال التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتعرف على الاختلافات – إن وجدت – في وجهات نظر رواد النشاط في المرحلة الثانوية حول الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات (المؤهل، الخبرة في مجال التدريس، الخبرة في مجال ريادة النشاط، الدورات في مجال النشاط).

وقد أخذ الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي، وقام باستخدام (الاستبانة) أداة لبحثه.

وشمل مجتمع الدراسة جميع رواد النشاط في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وعددهم (٨٢) رائداً للنشاط.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية لرواد النشاط في المرحلة الثانوية في مجال التخطيط، تبين أن أعلى العبارات التي تمثل احتياجاً تدريبياً في مجال التخطيط هي: أسس التخطيط المبكر للنشاط – الأساليب التربوية لتخطيط حصة النشاط في المرحلة الثانوية وإدارتها – مسئوليات رائد النشاط في المرحلة الثانوية ودوره في تخطيط النشاط.

٢. فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية لرواد النشاط في المرحلة الثانوية في مجال التنفيذ، تبين أن أعلى العبارات التي تمثل احتياجاً تدريبياً في مجال التنفيذ هي: إجراءات ترجمة أهداف النشاط إلى برامج عملية – مهارات إشراك الطلاب في برامج الأنشطة – مهارات تنظيم دورات تدريبية للمعلمين المشرفين على الأنشطة وتنفيذها.

٣. فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية لرواد النشاط في المرحلة الثانوية في مجال التقويم، تبين أن أعلى العبارات التي تمثل احتياجاً تدريبياً في مجال التقويم هي: أساليب تقويم الاجتماعات الدورية للمعلمين المشرفين على الأنشطة بالمدرسة – أساليب تقويم حصة النشاط في الصف الأول الثانوي – الأساليب التربوية للإفادة من الأندية العلمية في تنمية مهارة التفكير العلمي لدى الطلاب.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أهمها: ضرورة الاستمرار في عقد الدورات التدريبية المتخصصة لرواد النشاط في مجال النشاط الطلابي، وأن تصمم البرامج التدريبية لرواد النشاط بناء على احتياجاتهم التدريبية، وبطريقة تشعر المتدربين بأنها صممت خصيصاً لسد احتياجاتهم الفعلية وحل مشكلاتهم اليومية.

أما المالكي (١٤٢٦هـ) فقد قام بدراسة عنوانها: العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو النشاط المدرسي ومستوى تحصيلهم في مقرر النشاط المدرسي في كلية المعلمين في مكة المكرمة.

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو النشاط المدرسي ومستوى تحصيلهم في مقرر النشاط المدرسي، ومعرفة المتغيرات المؤثرة في العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو النشاط المدرسي وتحصيلهم الدراسي في مقرر النشاط المدرسي، بالإضافة إلى الوصول إلى عدد من التوصيات والمقترحات المهمة لتطوير مقرر النشاط المدرسي (٣٣٣ نهج) في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

وقد أخذ الباحث بالمنهج الوصفي، وقام بإعداد أداتين لبحثه وهما: مقياس الاتجاهات نحو النشاط المدرسي، والاختبار التحصيلي في مقرر النشاط المدرسي.

وشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب المسجلين لمقرر النشاط المدرسي (٣٣٣ نهج) في كلية المعلمين بمكة المكرمة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٤-١٤٢٥هـ ويبلغ عددهم (٧٦) طالباً، ونظراً لصغر مجتمع الدراسة فقد تم تطبيق الدراسة عليهم جميعاً.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٥،٠) بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو النشاط المدرسي وتحصيلهم في مقرر النشاط المدرسي.

٢. لا تختلف العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو النشاط المدرسي ومستوى تحصيلهم في مقرر النشاط المدرسي باختلاف متغيرات الدراسة التالية: التخصص، نوع الدراسة، مدى الممارسة للنشاط داخل الكلية، المواظبة، في حين تختلف فقط باختلاف متغير المعدل التراكمي.

وخرجـت الدراسـة بمجموعـة مـن التوصـيات، مـن أهمهـا: إسـناد مقـرر النـشاط المدرسي في كليات المعلمين إلى المتخصصين من حملة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، وممن لهم خبرة سابقة في النشاط المدرسي وواقعه في مدارسنا بالتعليم العام، والتركيز على القضايا العملية والموضوعات المرتبطة بعمل المعلم في الميدان، والبعد عن الموضوعات التي تغوص في التنظير وتبتعد عن الواقع عند معالجة المقرر، مع ضرورة ربط النشاط المدرسي بالمادة الدراسية التي يتخصص فيها الطالب المعلم، ومحاولة الإفادة من النماذج الحديثة في المناهج وطرق التدريس وربطها بعمل المعلم في مجال النشاط المدرسي، بالإضافة إلى تعميم مقرر النشاط المدرسي لجميع المعلمين والمديرين في المدارس الابتدائية إما عن طريق إكمال الدراسة في الكلية، أو عن طريق عقد دورات مسائية.

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

قام الباحث فيما سبق باستعراض مجموعة من الدراسات العلمية، وقد شمل هذا الاستعراض تعريفاً موجزاً بأهدافها، ومناهجها، وعينتها، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات.

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات من حيث توسيع قاعدة المعلومات، والتعرف على أبعاد دراسته وجوانبها المتعددة، والتعرف على الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة، وبالتالي العمل على استكمالها وتسليط الضوء عليها.

و يحاول الباحث الآن تحديد علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما. حيث تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في مجال البحث وهو النشاط الطلابي بشكل عام، كما تشترك هذه الدراسة أيضاً مع جميع الدراسات السابقة التي تم استعراضها في منهج البحث الذي تم اختياره وتطبيقه في الدراسة، وهو المنهج الوصفي.

أما أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فتتمثل في الحد الموضوعي لهذه الدراسة، فهي تنفرد في البحث في رائد النشاط تحديداً، من حيث مفهومه، ومعايير اختياره، وأدواره ومهماته، وإعداده وتأهيله، ومميزاته، ومشكلاته، والكفايات الأساسية اللازمة له، ولم يسبق أن تناولت إحدى الدراسات هذا الجانب كدراسة مستقلة تقصد الكشف عن هذه المحاور تحديداً.

كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف الرئيس لها، وهو محاولة الكشف عن الكفايات الأساسية اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام، نظراً لأهمية امتلاك رواد النشاط الطلابي لهذه الكفايات حتى يكونوا مؤهلين للقيام بواجباتهم ومسؤولياتهم داخل المدرسة.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تكمل المحاور والجوانب التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة، مما يعزز الحاجة إليها، خاصة في حدودها الموضوعية التي تناولتها، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

طبق الباحث في دراسته "المنهج الوصفي" والذي يعتمد كما يقول عبيدات وآخرون (١٩٩٩م، ص٢٤٧) على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً".

واختار الباحث بشكل أدق أحد أنواع المنهج الوصفي لتطبيقه في هذه الدراسة وهو (البحث المسحي) والذي يقصد به: "ذلك النوع من الدراسة الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم كبيرة منهم وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً". (العساف ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٦).

وقد تم اختيار هذا النوع من أنواع المنهج الوصفي وهو (البحث المسحي) لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة الاستطلاعية، وملائمته لأهدافها وتساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي النشاط الطلابي العاملين في الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ومن جميع مشرفي النشاط الطلابي العاملين في إدارة النشاط الطلابي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣– ١٤٣٤هـ.

ويبلغ عددهم (٤٩) مشرفاً للنشاط الطلابي، منهم (١٨) مشرفاً للنشاط الطلابي يعملون في الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم، و (٣١) مشرفاً للنشاط الطلابي يعملون في إدارة النشاط الطلابي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للقسم الذي يعملون فيه:

القسم	العدد	النسبة (%)
النشاط الاجتماعي	١٠	٢٠،٤%
النشاط الثقافي	٨	١٦،٣%
النشاط العلمي	١١	٢٢،٤%
النشاط الفني والمهني	٥	١٠،٢%
النشاط الكشفي	٦	١٢،٢%
النشاط الرياضي	٤	٨،١%
البرامج العامة والتدريب	٥	١٠،٢%
المجموع	٤٩	١٠٠%

يتضح من الجدول (١) أن أكبر قسم من حيث عدد العاملين فيه من مشرفي النشاط الطلابي في الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم وفي الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض هو قسم النشاط العلمي، حيث يعمل فيه أحد عشر مشرفاً للنشاط العلمي، يمثلون ٢٢،٨ % من أفراد مجتمع الدراسة، يليه قسم النشاط

الاجتماعي، حيث يعمل فيه عشرة مشرفين للنشاط الاجتماعي، يمثلون ٢٠,٤ **%** من أفراد مجتمع الدراسة، ثم قسم النشاط الثقافي، حيث يعمل فيه ثمانية مشرفين للنشاط الثقافي، يمثلون ١٦,٣**%** من أفراد مجتمع الدراسة، يليه قسم النشاط الكشفي، حيث يعمل فيه ستة مشرفين، يمثلون ١٢,٢ **%** من أفراد مجتمع الدراسة، ثم قسم النشاط الفني والمهني، حيث يعمل فيه خمسة مشرفين للنشاط الفني والمهني، يمثلون ١٠,٢ **%** من أفراد مجتمع الدراسة، ويماثله في ذلك قسم البرامج العامة والتدريب، حيث يعمل فيه خمسة مشرفين للبرامج العامة والتدريب، يمثلون ١٠,٢ **%** من أفراد مجتمع الدراسة، بينما كان قسم النشاط الرياضي هو أقل الأقسام من حيث عدد العاملين، حيث يعمل فيه أربعة مشرفين للنشاط الرياضي، يمثلون ٨,١ **%** من أفراد مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، وقدرة الباحث على الوصول إلى جميع أفراده، ورغبة في الحصول على نتائج علمية يمكن تعميمها بشكل أكبر على مجتمع الدراسة فقد أخذ الباحث جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبالتالي لم يكن هناك عينة لهذه الدراسة، وإنما تم دراسة مجتمع الدراسة كاملاً.

والجداول الآتية تبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً لبعض المتغيرات:

جدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للمؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة (%)
بكالوريوس	١٨	%٦٠
ماجستير	١٠	%٣٣,٣
دكتوراه	٢	%٦,٧
المجموع	٣٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن ٦٠% من أفراد مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وأن ٣٣,٣% منهم مؤهلهم العلمي ماجستير، بينما ٦,٧% منهم مؤهلهم العلمي دكتوراه.

جدول رقم (٣) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً لمجال النشاط المتخصص فيه:

مجال النشاط الطلابي	التكرار	النسبة (%)
النشاط الاجتماعي	٤	%١٣,٣
النشاط الثقافي	٥	%١٦,٧
النشاط العلمي	٧	%٢٣,٣
النشاط الفني والمهني	٤	%١٣,٣
النشاط الكشفي	٤	%١٣,٣
النشاط الرياضي	٢	%٦,٧
البرامج العامة والتدريب	٤	%١٣,٣
المجموع	٣٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن ٢٣,٣% من أفراد مجتمع الدراسة متخصصين في مجال النشاط العلمي، وأن ١٦,٧% منهم متخصصين في مجال النشاط الثقافي، وأن ١٣,٣% منهم متخصصين في مجال النشاط الاجتماعي، ومثلهم متخصصين في النشاط الفني والمهني، وكذلك يماثلهم المتخصصين في النشاط الكشفي، والبرامج العامة والتدريب، بينما ٦,٧% منهم متخصصين في النشاط الرياضي.

جدول رقم (٤) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي بمجال النشاط الطلابي :

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
أقل من سنة	٢	٦,٧
١ – أقل من ٣ سنوات	٥	١٦,٧
٣ – أقل من ٥ سنوات	–	–
٥ – أقل من ١٠ سنوات	٧	٢٣,٣
١٠ سنوات فأكثر	١٦	٥٣,٣
المجموع	٣٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن ٥٣,٣ % من أفراد مجتمع الدراسة خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر في مجال النشاط الطلابي، وأن ٢٣,٣% منهم خبرتهم من ٥ – أقل من ١٠

سنوات، بينما ١٦,٧% منهم خبرتهم من ١ – أقل من ٣ سنوات، في حين أن من خبرتهم أقل من سنة يمثلون ٦,٧% من أفراد مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

أ – بناء أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء (استبانة) علمية للتعرف على الكفايات اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، حيث قام الباحث أولاً بمراجعة الكتب المختصة، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والأدلة الخاصة بالنشاط الطلابي في مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى التعاميم المنظمة لعمل رواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام، وذلك رغبة منه في بناء أداة خاصة بهذه الدراسة تكون مراعية لمحاورها، ومستوعبة لحدودها الموضوعية.

وقد احتوت أداة الدراسة في صورتها الأولية على أربعة أجزاء هي:

- الجزء الأول: ويشتمل على خطاب لمشرفي النشاط الطلابي، موضحاً فيه عنوان الدراسة، وأهدافها، وطريقة الإجابة عن أداة الدراسة.
- الجزء الثاني: ويشتمل على معلومات عامة عن مشرف النشاط الطلابي، تشمل المؤهل العلمي، ونوع مجال النشاط الطلابي الذي يشرف عليه، وعدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي في مجال النشاط الطلابي.
- الجزء الثالث: ويشتمل على عبارات تكشف عن الكفايات اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال مجموعة من المحاور، وهي:
  - المحور الأول: الكفايات الشخصية: وعدد عباراته (١٣) عبارة.
  - المحور الثاني: الكفايات المهنية: وعدد عباراته (١٦) عبارة.
  - المحور الثالث: الكفايات التقنية: وعدد عباراته: (١٢) عبارة.

وقد بلغ العدد الإجمالي لعبارات الاستبانة (٤١) عبارة موزعة على الجزء الثالث من الاستبانة.

وقد صيغت عبارات الاستبانة بالشكل المغلق الذي يحدد الإجابة المحتملة لكل عبارة على نحو يتيح لأفراد مجتمع الدراسة الإجابة عنها تبعاً للخيارات المطروحة، حيث اعتمد الباحث للإجابة عن عبارات الاستبانة مقياساً خماسياً متدرجاً لمعرفة درجة استجابة أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عباراتها كما يلي:

موافق بدرجة كبيرة جداً (وتساوي ٥ درجات)، موافق بدرجة كبيرة (وتساوي ٤ درجات)، موافق بدرجة متوسطة (وتساوي ٣ درجات)، موافق بدرجة ضعيفة (وتساوي درجتان)، موافق بدرجة ضعيفة جداً (وتساوي درجة واحدة).

ب- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

بعد التصميم الأولي لأداة الدراسة قام الباحث بتقديمها للتحكيم والتأكد من صدقها الظاهري وبيان مدى قدرتها على قياس ما وضعت أساساً لقياسه، من خلال عرضها على ذوي الاختصاص وأهل الخبرة من أساتذة التربية وبعض المشرفين التربويين.

وبعد استلام ملحوظات المحكمين، قام الباحث بإعادة صياغة بنود أداة الدراسة، والإضافة إليها، والحذف منها، في ضوء آراء ومقترحات هؤلاء المحكمين، حتى خرجت بصورتها النهائية.

ج- الصدق الداخلي لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة، على النحو الآتي:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول: الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي:

جدول (٥) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	الاهتمام بالمظهر الخارجي من خلال العناية بالهندام الشخصي.	**٠,٤٦٧
٢	امتلاك مهارات الاتصال اللازمة للتعامل مع المجتمع المدرسي.	**٠,٧٨٠
٣	التمتع بروح المرح والدعابة المنضبطة.	**٠,٤٨٩
٤	استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية عند التعامل مع الطلاب.	**٠,٧٧٩
٥	القدرة على كسب محبة زملائه المعلمين وجذبهم للمشاركة في برامج النشاط الطلابي.	**٠,٦٨٣
٦	الدقة في احترام مواعيد العمل.	**٠,٨٧٤
٧	العدل والمساواة بين الطلاب عند اختيارهم للمشاركة في برامج النشاط الطلابي وعند تقويم مشاركاتهم في مجال النشاط.	**٠,٨١٩
٨	التواضع عند التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي.	**٠,٦١٢
٩	القدرة على ضبط سلوكيات الطلاب أثناء تنفيذ برامج النشاط الطلابي.	**٠,٦٢٠
١٠	الهدوء وعدم الانفعال.	**٠,٥٨٣
١١	الثقة بالنفس.	**٠,٦٢٩
١٢	الحكمة عند التعامل مع المواقف الطارئة.	**٠,٦٣١
١٣	احترام النظام المدرسي.	**٠,٥١٣

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

المحور الثاني: الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي:

جدول (٦) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	القناعة بأهمية النشاط الطلابي ومكانته العالية في التربية الحديثة.	**٠,٥٨٧
٢	الإلمام بأهداف النشاط الطلابي.	**٠,٨٧٢
٣	الإلمام باللوائح والأنظمة الخاصة بالنشاط الطلابي.	**٠,٨٥٤
٤	القدرة على إعداد خطة إجرائية لبرامج النشاط الطلابي.	**٠,٨٩٥
٥	القدرة على تصميم برامج النشاط الطلابي بشكل منظم.	**٠,٨٨٥
٦	القدرة على توزيع الأدوار المتعلقة ببرامج النشاط الطلابي على المعلمين والطلاب .	**٠,٨٦٣
٧	القدرة على تشكيل الأندية الطلابية (جماعات النشاط) داخل المدرسة.	**٠,٧٠٩
٨	امتلاك مهارة إدارة الاجتماعات الخاصة بالنشاط الطلابي.	**٠,٧٥٢
٩	القدرة على تشكيل اللجان وفرق العمل الخاصة ببرامج النشاط الطلابي	**٠,٨٢٥
١٠	القدرة على إعداد ميزانية محددة للنشاط الطلابي داخل المدرسة.	**٠,٦٩١
١١	الإلمام بأسس تنظيم أعمال النشاط الطلابي في ملفات وسجلات خاصة.	**٠,٨٤٧
١٢	القدرة على ربط برامج النشاط الطلابي بموضوعات المقررات الدراسية.	**٠,٨١٤
١٣	القدرة على اكتشاف المواهب الطلابية وإبرازها.	**٠,٨٤٥
١٤	امتلاك مهارة كتابة التقارير الخاصة بالنشاط الطلابي.	**٠,٨٠٧
١٥	الإلمام بالأسس الحديثة في تقويم أعمال النشاط الطلابي التي يتم تنفيذها.	**٠,٧٧٧
١٦	الإلمام بقواعد السلامة التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الأنشطة الطلابية.	**٠,٦٤٤

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

المحور الثالث: الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي:

جدول (٧) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	القدرة على توظيف الحاسب الآلي في مجال النشاط الطلابي.	**٠,٨٠٩
٢	المعرفة الجيدة ببرامج الحاسب الآلي وتطبيقاته الأساسية مثل:(الوورد، البوربوينت، الإكسل، الإكسس..).	**٠,٨٥٤
٣	القدرة على التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة مثل جهاز عرض البيانات (داتا شو).	**٠,٧١٢
٤	الإلمام بطريقة التعامل مع شبكة الأنترنت.	**٠,٦٩٦
٥	القدرة على التعامل مع مصادر التعلم الإلكترونية	**٠,٨٣١
٦	الإلمام بطريقة التعامل مع الأجهزة الصوتية مثل المايكروفونات والسماعات وغيرها.	**٠,٧٢٠
٧	المعرفة الجيدة بتشغيل جهاز الفيديو للاستفادة منه في عرض برامج النشاط الطلابي.	**٠,٦٤٠
٨	القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني.	**٠,٧٠٩
٩	المعرفة الجيدة بطرق البحث الإلكتروني في المكتبات الرقمية وقواعد البيانات.	**٠,٧٨١
١٠	القدرة على تصميم المواقع الإلكترونية.	**٠,٧٩٠
١١	الإلمام الجيد ببعض المبادئ الأساسية في مجال صيانة أجهزة الحاسب الآلي.	**٠,٧٦٨
١٢	امتلاك المعرفة اللازمة في مجال الأمن والسلامة عند التعامل مع التقنيات التعليمية.	**٠,٦٥٧

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

د- ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ومعرفة مدى قدرتها في الحصول على النتائج نفسها، أو نتائج مقاربة لها، كلما أعيد تطبيقها، تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٨) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي	٠,٨٩٣٠
الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي	٠,٩٥٨٠
الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي	٠,٩٢٦٣

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معامل الثبات لمحور الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي بلغ (٠,٨٩٣٠)، ولمحور الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي بلغ (٠,٩٥٨٠)، ولمحور الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي بلغ (٠,٩٢٦٣)، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

هـ- إجراءات تطبيق وتحليل أداة الدراسة:

١- طريقة جمع المعلومات:

قام الباحث بالتنسيق مع الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم، والإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض بحيث تتولى تلك الإدارتان عملية توزيع أداة الدراسة وجمعها، ضماناً لوصولها، من خلال إرسالها بشكل رسمي لأفراد مجتمع الدراسة، وذلك بعد الحصول على الخطابات الرسمية اللازمة لتسهيل مهمة الباحث، والسماح له بتطبيق أداة الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة، وهم مشرفو النشاط الطلابي العاملين في الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم، ومشرفو

النشاط الطلابي العاملين في إدارة النشاط الطلابي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

٢- طريقة تحليل المعلومات والمعالجة الإحصائية لها:

قام الباحث في بداية الأمر بتهيئة الاستبانات العائدة من مجتمع الدراسة، وذلك من خلال إحصاء وفرز الاستبانات العائدة من مجتمع الدراسة، والتأكد من صلاحيتها، واستيفاء أفراد مجتمع الدراسة لجميع فقراتها وعباراتها، واستبعاد الاستبانات الناقصة وغير الصالحة.

و يوضح الجدول رقم (٩) أن عدد الاستبانات التي تم توزيعها بلغ (٤٩) استبانة، بينما بلغ عدد الاستبانات العائدة من أفراد مجتمع الدراسة (٣٠) استبانة تمثل مانسبته (٦١,٢ %) من عدد الاستبانات التي تم توزيعها، بينما بلغ عدد الاستبانات المفقودة (١٩) استبانة تمثل مانسبته (٣٨,٧ %) من عدد الاستبانات التي تم توزيعها، كما لم يتم استبعاد أي استبانة لنقصانها وعدم اكتمال إجابتها على جميع عبارات الاستبانة، وليكون بذلك عدد الاستبانات التي تم تحليلها (٣٠) استبانة.

جدول رقم (٩)

عدد الاستبانات الموزعة، والعائدة، والمستبعدة، والمكتملة

عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات العائدة	عدد الاستبانات المستبعدة	عدد الاستبانات المكتملة
٤٩	٣٠	-	٣٠

وبعد فرز الاستبانات المكتملة والقابلة للتفريغ وتهيئتها للتحليل، تم معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها تحليلاً كمياً باستخدام أساليب الإحصاء الوصفية، عن طريق برنامج SPSS الإحصائي.

ي - الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات أداة الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وأهدافها، عند معالجة بيانات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

١. التكـرارات والنـسب المئويـة: لوصـف أفـراد عينـة الدراسـة وتحديـد نـسب إجاباتهم.

٢. المتوسـط الحـسابي: لترتيـب إجابـات أفـراد العينـة لعبـارات الاسـتبانة حـسب درجة الموافقة.

٣. الانحـراف المعيـاري: لتحديـد مـدى تجـانس اسـتجابات أفـراد العينـة حـول متوسـطات موافقتهم، ومعرفة درجة تشتت إجابات المبحوثين.

٤. معامـل ارتبـاط (بيرسـون): لقيـاس الـصدق الـداخلي لأداة الدراسـة، مـن خـلال معرفة العلاقة بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور.

٥. معامل ثبات (الفاكرونباخ): لقياس ثبات أداة الدراسـة (الاسـتبانة).

٦. اختبار تحليل التباين: لمعرفة الفروق الإحصائية.

٧. اختبار (شيفيه): لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

رابعاً: تحليل البيانات ونتائج الدراسة:

تهدف الدراسـة الحالية إلى الكشـف عن الكفايات اللازمـة لـرواد النشـاط الطلابي في مـدارس التعلـيم العـام بالمملكـة العربيـة الـسعودية، بمـا يـساعد فـي اسـتجلاء هـذه الكفايـات المتعـددة، ومحاولـة تعزيزهـا عنـد رواد النـشاط الطلابـي، بالإضافة إلـى تقـديم مجموعـة مـن التوصيات التـي يتوقـع أن تـسهم – بـإذن الله تعـالى – فـي تطـوير النـشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء نتائج هـذه الدراسـة.

وقد سعت الدراسـة إلى تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) مـا الكفايـات الشخـصية اللازمـة لـرواد النشـاط الطلابـي فـي مـدارس التعلـيم العـام بالمملكة العربية السعودية ؟

٢) مـا الكفايـات المهنيـة اللازمـة لـرواد النـشاط الطلابـي فـي مـدارس التعلـيم العـام بالمملكـة العربيـة السـعودية ؟

٣) ما الكفايات التقنية اللازمة لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ؟

٤) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، نوع مجال النشاط الطلابي، الخبرة في الإشراف التربوي بمجال النشاط الطلابي) ؟

وقد تم اعتماد مقياس خماسي متدرج للإجابة عن بنود أداة الدراسة (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، موافق بدرجة ضعيفة جداً) وتم حساب هذا المقياس الخماسي بالطريقة الآتية:

المتوسط	درجة الموافقة
٤,٢١ – ٥	كبيرة جداً
٣,٤١ – ٤,٢٠	كبيرة
٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
١,٨١ – ٢,٦٠	ضعيفة
١ – ١,٨٠	ضعيفة جداً

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة، وأهدافها:

إجابة السؤال الأول:

ما الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ؟

جدول (١٠) يبين رأي أفراد مجتمع الدراسة حول الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	الاهتمام بالمظهر الخارجي من خلال العناية بالهندام الشخصي.	ك	١٤	١٢	٤	٠	٠	٤,٣٣	٠,٧١١	١٢
		%	٤٦,٧	٤٠	١٣,٣	٠	٠			
٢	امتلاك مهارات الاتصال اللازمة للتعامل مع المجتمع المدرسي.	ك	٢١	٧	٢	٠	٠	٤,٦٣	٠,٦١٤	٥
		%	٧٠	٢٣,٣	٦,٧	٠	٠			
٣	التمتع بروح المرح والدعابة المنضبطة.	ك	١٠	١٦	٤	٠	٠	٤,٢٠	٠,٦٦٤	١٣
		%	٣٣,٣	٥٣,٣	١٣,٣	٠	٠			
٤	استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية عند التعامل مع الطلاب.	ك	١٦	١٢	١	٠	٠	٤,٥١	٠,٥٧٤	١٠
		%	٥٥,٢	٤١,٤	٣,٤	٠	٠			
٥	القدرة على كسب محبة زملائه المعلمين وجذبهم للمشاركة في برامج النشاط الطلابي.	ك	٢١	٦	٣	٠	٠	٤,٦٠	٠,٦٧٤	٦
		%	٧٠	٢٠	١٠	٠	٠			
٦	الدقة في احترام مواعيد العمل.	ك	٢٠	٧	٣	٠	٠	٤,٥٦	٠,٦٧٨	٩
		%	٦٦,٧	٢٣,٣	١٠	٠	٠			
٧	العدل والمساواة بين الطلاب عند اختيارهم للمشاركة في برامج النشاط الطلابي وعند تقويم مشاركاتهم في مجال النشاط.	ك	٢٠	٥	٤	١	٠	٤,٤٣	٠,٩٧١	١١
		%	٦٦,٧	١٦,٧	١٣,٣	٣,٣	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٨	التواضع عند التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي.	ك	٢٠	٩	١	٠	٠	٤٫٦٣	٠٫٥٥٦	٤
		%	٦٦٫٧	٣٠	٣٫٣	٠	٠			
٩	القدرة على ضبط سلوكيات الطلاب أثناء تنفيذ برامج النشاط الطلابي.	ك	١٨	١١	١	٠	٠	٤٫٥٦	٠٫٥٦٨	٧
		%	٦٠	٣٦٫٧	٣٫٣	٠	٠			
١٠	الهدوء وعدم الانفعال.	ك	١٩	٩	٢	٠	٠	٤٫٥٦	٠٫٦٢٦	٨
		%	٦٣٫٣	٣٠	٦٫٧	٠	٠			
١١	الثقة بالنفس.	ك	١٩	١١	٠	٠	٠	٤٫٦٣	٠٫٤٩٠	٣
		%	٦٣٫٣	٣٦٫٧	٠	٠	٠			
١٢	الحكمة عند التعامل مع المواقف الطارئة.	ك	٢٠	١٠	٠	٠	٠	٤٫٦٦	٠٫٤٧٩	٢
		%	٦٦٫٧	٣٣٫٣	٠	٠	٠			
١٣	احترام النظام المدرسي.	ك	٢٤	٥	١	٠	٠	٤٫٧٦	٠٫٥٠٤	١
		%	٨٠	١٦٫٧	٣٫٣	٠	٠			
المتوسط الحسابي العام = ٤٫٥٣، الانحراف المعياري العام = ٠٫٤١٨										

من الجدول (١٠) يتضح أن الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي لدى أفراد مجتمع الدراسة تترتب وفق الترتيب الآتي:

١) احترام النظام المدرسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤٫٧٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اقتناع أفراد مجتمع الدراسة بأن قيام رائد النشاط الطلابي باحترام النظام المدرسي، والالتزام به يعد أولى خطوات النجاح، في حين أن رائد النشاط الطلابي الذي لا يحترم النظام المدرسي سيتسبب في وجود كثير من المشكلات عند تنفيذ برامج النشاط الطلابي بمجالاتها وأساليبها المختلفة.

٢) الحكمة عند التعامل مع المواقف الطارئة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٦٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك افراد مجتمع الدراسة لأهمية توفر صفة الحكمة كأحد الصفات المهمة لدى رائد النشاط الطلابي، باعتباره يتعامل مع فئات متعددة، مثل الطلاب، والمعلمين، وأولياء أمور الطلاب، ومدير المدرسة ووكلائها، والمرشد الطلابي، وبعض الأفراد والمؤسسات خارج المدرسة، ولذلك فهو يحتاج إلى الحكمة لمعالجة بعض المواقف الطارئة التي قد تنتج عند تنفيذ برامج النشاط الطلابي.

٣) الثقة بالنفس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٦٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٤) التواضع عند التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٦٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٥) امتلاك مهارات الاتصال اللازمة للتعامل مع المجتمع المدرسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٦٣) مما يدل على أن مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٦) القدرة على كسب محبة زملائه المعلمين وجذبهم للمشاركة في برامج النشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٦٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٧) القدرة على ضبط سلوكيات الطلاب أثناء تنفيذ برامج النشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٥٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٨) الهدوء وعدم الانفعال، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٥٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٩) الدقة في احترام مواعيد العمل، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

١٠) استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية عند التعامل مع الطلاب، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥١) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

١١) العدل والمساواة بين الطلاب عند اختيارهم للمشاركة في برامج النشاط الطلابي وعند تقويم مشاركاتهم في مجال النشاط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٣) مما يدل على أن أفراد العينة موافقين مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

١٢) الاهتمام بالمظهر الخارجي من خلال العناية بالهندام الشخصي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

١٣) التمتع بروح المرح والدعابة المنضبطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤,٥٣) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على عبارات هذا المحور.

حيث يلاحظ أن جميع الكفايات الشخصية التي تم ذكرها في هذا المحور قد حظيت بموافقة كبيرة جداً من قبل أ فراد مجتمع الدراسة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة بأهمية توفر الكفايات الشخصية اللازمة لنجاح رواد النشاط الطلابي في أعمالهم، باعتبارها من أهم الكفايات الأساسية التي ينبغي توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام، ومن أهم هذه الكفايات الشخصية:احترام النظام المدرسي، والحكمة عند التعامل مع المواقف الطارئة، والثقة

بالنفس، والتواضع عند التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي، وامتلاك مهارات الاتصال اللازمة للتعامل مع المجتمع المدرسي.

٢) إجابة السؤال الثاني:

ما الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ؟

جدول (١١) يبين رأي أفراد مجتمع الدراسة حول الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	القناعة بأهمية النشاط الطلابي ومكانته العالية في التربية الحديثة.	ك	٢٦	٣	١	٠	٠	٤,٨٣	٠,٤٦١	١
		%	٨٦,٧	١٠	٣,٣	٠	٠			
٢	الإلمام بأهداف النشاط الطلابي.	ك	١٧	١٢	١	٠	٠	٤,٥٠	٠,٦٨٢	٢
		%	٥٦,٧	٤٠	٣,٣	٠	٠			
٣	الإلمام باللوائح والأنظمة الخاصة بالنشاط الطلابي.	ك	١٦	١١	٢	١	٠	٤,٤٠	٠,٧٧٠	٤
		%	٥٣,٣	٣٦,٧	٦,٧	٣,٣	٠			
٤	القدرة على إعداد خطة إجرائية لبرامج النشاط الطلابي.	ك	١٥	١٠	٤	١	٠	٤,٣٠	٠,٨٣٦	٨
		%	٥٠	٣٣,٣	١٣,٣	٣,٣	٠			
٥	القدرة على تصميم برامج النشاط الطلابي بشكل منظم.	ك	١٦	٨	٥	١	٠	٤,٣٠	٠,٨٧٦	٩
		%	٥٣,٣	٢٦,٧	١٦,٧	٣,٣	٠			
٦	القدرة على توزيع الأدوار المتعلقة ببرامج النشاط الطلابي على	ك	١٤	١٤	١	١	٠	٤,٣٦	٠,٧١٨	م٦
		%	٤٦,٧	٤٦,٧	٣,٣	٣,٣	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	المعلمين والطلاب.									
٧	القدرة على تشكيل الأندية الطلابية (جماعات النشاط) داخل المدرسة.	ك	١٣	١٢	٥	٠	٠	٤,٢٦	٠,٧٣٩	١٠
		%	٤٣,٣	٤٠	١٦,٧	٠	٠			
٨	امتلاك مهارة إدارة الاجتماعات الخاصة بالنشاط الطلابي.	ك	١٤	١٣	٣	٠	٠	٤,٣٦	٠,٦٦٨	٥
		%	٤٦,٧	٤٣,٣	١٠	٠	٠			
٩	القدرة على تشكيل اللجان وفرق العمل الخاصة ببرامج النشاط الطلابي.	ك	١٥	١١	٤	٠	٠	٤,٣٦	٠,٧١٨	٦م
		%	٥٠	٣٦,٧	١٣,٣	٠	٠			
١٠	القدرة على إعداد ميزانية محددة للنشاط الطلابي داخل المدرسة.	ك	١١	٩	٧	٢	١	٣,٩٠	١,٠٩	١٥
		%	٣٦,٧	٣٠	٢٣,٣	٦,٧	٣,٣			
١١	الإلمام بأسس تنظيم أعمال النشاط الطلابي في ملفات وسجلات خاصة.	ك	١٥	١٣	١	١	٠	٤,٤٠	٠,٧٢٣	٣
		%	٥٠	٤٣,٣	٣,٣	٣,٣	٠			
١٢	القدرة على ربط برامج النشاط الطلابي بموضوعات المقررات الدراسية.	ك	٨	٩	١١	٢	٠	٣,٧٦	٠,٩٣٥	١٦
		%	٢٦,٧	٣٠	٣٦,٧	٦,٧	٠			
١٣	القدرة على اكتشاف المواهب الطلابية وإبرازها.	ك	٩	١٦	٤	١	٠	٤,٠٦	٠,٨٦٨	١٣
		%	٣٠	٥٣,٣	١٣,٣	٣,٣	٠			
١٤	امتلاك مهارة كتابة	ك	٩	١٢	٨	١	٠	٣,٩٦	٠,٨٥٠	١٤

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	التقارير الخاصة بالنشاط الطلابي.	%	٣٠	٤٠	٢٦,٧	٣,٣	٠			
١٥	الإلمام بالأسس الحديثة في تقويم أعمال النشاط الطلابي التي يتم تنفيذها.	ك	١٠	١٢	٨	٠	٠	٤,٠٦	٠,٧٨٤	١٢
		%	٣٣,٣	٤٠	٢٦,٧	٠	٠			
١٦	الإلمام بقواعد السلامة التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الأنشطة الطلابية.	ك	١٤	١٠	٥	١	٠	٤,٢٣	٠,٨٥٨	١١
		%	٤٦,٧	٣٣,٣	١٦,٧	٣,٣	٠			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٢٥، الانحراف المعياري العام = ٠,٦٢٥										

من الجدول (١١) يتضح أن الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي لدى أفراد مجتمع الدراسة تترتب وفق الترتيب الآتي:

١) القناعة بأهمية النشاط الطلابي ومكانته العالية في التربية الحديثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٨٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة أن رائد النشاط الطلابي الذي لا يمتلك القناعة بأهمية النشاط الطلابي ومكانته العالية في التربية الحديثة لا يمكن أن ينجح في إدارة دفة برامج النشاط الطلابي داخل المدرسة، على العكس تماماً إذا ماكان رائد النشاط الطلابي يمتلك القناعة بأهمية النشاط الطلابي ودوره المؤثر باعتباره محوراً أساسياً من محاور التربية والتعليم.

٢) الإلمام بأهداف النشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٣) ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قناعة أفراد مجتمع الدراسة بأهمية إلمام رائد النشاط الطلابي بأهداف النشاط الطلابي، واستيعاب أبعادها، وفهم دلالاتها، حتى يستطيع تصميم برامج نشاط طلابي تطبيقية تسير في فلك تلك الأهداف، وتسهم في تحقيقها.

٤) الإلمام بأسس تنظيم أعمال النشاط الطلابي في ملفات وسجلات خاصة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٥) الإلمام باللوائح والأنظمة الخاصة بالنشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٦) امتلاك مهارة إدارة الاجتماعات الخاصة بالنشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٧) القدرة على توزيع الأدوار المتعلقة ببرامج النشاط الطلابي على المعلمين والطلاب، والقدرة على تشكيل اللجان وفرق العمل الخاصة ببرامج النشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٨) القدرة على إعداد خطة إجرائية لبرامج النشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

٩) القدرة على تصميم برامج النشاط الطلابي بشكل منظم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

١٠) القدرة على تشكيل الأندية الطلابية (جماعات النشاط) داخل المدرسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة العينة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

١١) الإلمام بقواعد السلامة التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الأنشطة الطلابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

١٢) الإلمام بالأسس الحديثة في تقويم أعمال النشاط الطلابي التي يتم تنفيذها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

١٣) القدرة على اكتشاف المواهب الطلابية وإبرازها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

١٤) امتلاك مهارة كتابة التقارير الخاصة بالنشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

١٥) القدرة على إعداد ميزانية محددة للنشاط الطلابي داخل المدرسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

١٦) القدرة على ربط برامج النشاط الطلابي بموضوعات المقررات الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة العينة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤,٢٥) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على عبارات هذا المحور.

حيث يلاحظ أن جميع الكفايات المهنية التي تم ذكرها في هذا المحور قد حظيت بموافقة كبيرة جداً من قبل أ فراد مجتمع الدراسة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة لأهمية توفر الكفايات المهنية اللازمة لقيام رواد النشاط الطلابي بأعمالهم المهنية المناطة بهم، باعتبارها من أهم الكفايات الأساسية التي ينبغي توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام.

٣) إجابة السؤال الثالث:

ما الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ؟

جدول (١٢) يبين رأي أفراد مجتمع الدراسة حول الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	القدرة على توظيف الحاسب الآلي في مجال النشاط الطلابي.	ك	١١	١٢	٧	٠	٠	٤,١٣	٠,٧٧٦	٢
		%	٣٦,٧	٤٠	٢٣,٣	٠	٠			
٢	المعرفة الجيدة ببرامج الحاسب الآلي وتطبيقاته الأساسية مثل:(الوورد، البوربوينت، الإكسل، الإكسس..)	ك	٥	١٣	١٢	٠	٠	٣,٧٦	٠,٧٢٧	٩
		%	١٦,٧	٤٣,٣	٤٠	٠	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٣	القدرة على التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة مثل جهاز عرض البيانات (داتا شو).	ك	٩	١٤	٦	١	٠	٤٫٠٣	٠٫٨٠٨	٤
		%	٣٠	٤٦٫٧	٢٠	٣٫٣	٠			
٤	الإلمام بطريقة التعامل مع شبكة الإنترنت.	ك	٩	١١	٧	٢	٠	٣٫٩٣	٠٫٩٢٣	٦
		%	٣١	٣٧٫٩	٢٤٫١	٦٫٩	٠			
٥	القدرة على التعامل مع مصادر التعلم الإلكترونية.	ك	٦	١٢	١٠	١	٠	٣٫٧٩	٠٫٨١٨	٨
		%	٢٠٫٧	٤١٫٤	٣٤٫٥	٣٫٤	٠			
٦	الإلمام بطريقة التعامل مع الأجهزة الصوتية مثل المايكروفونات والسماعات وغيرها.	ك	١٢	٩	٩	٠	٠	٤٫١٠	٠٫٨٤٤	٣
		%	٤٠	٣٠	٣٠	٠	٠			
٧	المعرفة الجيدة بتشغيل جهاز الفيديو للاستفادة منه في عرض برامج النشاط الطلابي.	ك	١٢	٩	٧	٢	٠	٤٫٠٣	٠٫٩٦٤	٥
		%	٤٠	٣٠	٢٣٫٣	٦٫٧	٠			
٨	القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني.	ك	١٤	١٢	٤	٠	٠	٤٫٣٣	٠٫٧١١	١
		%	٤٦٫٧	٤٠	١٣٫٣	٠	٠			
٩	المعرفة الجيدة بطرق البحث الإلكتروني في المكتبات الرقمية وقواعد البيانات.	ك	٩	١٠	٨	٣	٠	٣٫٨٣	٠٫٩٨٥	٧
		%	٣٠	٣٣٫٣	٢٦٫٧	١٠	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١٠	القدرة على تصميم المواقع الإلكترونية.	ك	٣	٥	١٢	٨	٢	٢,٩٦	١,٠٦	١١
		%	١٠	١٦,٧	٤٠	٢٦,٧	٦,٧			
١١	الإلمام الجيد ببعض المبادئ الأساسية في مجال صيانة أجهزة الحاسب الآلي.	ك	٤	٢	١٧	٢	٥	٢,٩٣	١,١٧	١٢
		%	١٣,٣	٦,٧	٥٦,٧	٦,٧	١٦,٧			
١٢	امتلاك المعرفة اللازمة في مجال الأمن والسلامة عند التعامل مع التقنيات التعليمية	ك	٧	٩	٩	٣	٢	٣,٥٣	١,١٦	١٠
		%	٢٣,٣	٣٠	٣٠	١٠	٦,٧			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٦، الانحراف المعياري العام = ٠,٦٩٢										

من الجدول (١٢) يتضح أن الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي لدى أفراد مجتمع الدراسة تترتب وفق الترتيب التالي:

١) القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قناعة أفراد مجتمع الدراسة بأهمية البريد الإلكتروني، وتنوع مجالات استخداماته، وضرورة الاستفادة منه في مجال النشاط الطلابي، ولذلك فالقدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني تعد من الكفايات الأساسية لرائد النشاط الطلابي.

٢) القدرة على توظيف الحاسب الآلي في مجال النشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة أن الحاسب الآلي، بإمكاناته الهائلة، ومجالات استخدامه المتعددة في المجال التربوي، يفرض على أي رائد نشاط طلابي، أن يجيد التعامل مع هذا الجهاز الذي أصبح ملازماً للأعمال الإدارية والمكتبية، بالإضافة إلى الاستفادة من تطبيقاته المتعددة، وبرامجه المتنوعة، من خلال توظيفها في مجال النشاط الطلابي.

٣) الإلمام بطريقة التعامل مع الأجهزة الصوتية مثل المايكروفونات والسماعات وغيرها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٤) القدرة على التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة مثل جهاز عرض البيانات (داتا شو)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٥) المعرفة الجيدة بتشغيل جهاز الفيديو للاستفادة منه في عرض برامج النشاط الطلابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة العينة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٦) الإلمام بطريقة التعامل مع شبكة الإنترنت، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٧) المعرفة الجيدة بطرق البحث الإلكتروني في المكتبات الرقمية وقواعد البيانات، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٣) مما يدل على أن أفراد العينة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٨) القدرة على التعامل مع مصادر التعلم الإلكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٩) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٩) المعرفـة الجيـدة ببـرامج الحاسـب الآلـي وتطبيقاتـه الأسـاسـية مثـل:(الـوورد، البوربوينت، الإكسل، الإكسس..) حيث بلغ المتوسـط الحسـابي (٣,٧٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

١٠) امتلاك المعرفـة اللازمـة في مجال الأمن والسلامة عند التعامل مع التقنيات التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

١١) القدرة على تصميم المواقع الإلكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٢) الإلمام الجيد ببعض المبادئ الأساسية في مجال صيانة أجهزة الحاسب الآلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٧٦) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على عبارات هذا المحور.

حيث يلاحظ أن جميع الكفايات التقنية التي تم ذكرها في هذا المحور قد حظيت بموافقة كبيرة من قبل أ فراد مجتمع الدراسة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود درجة كبيرة من الوعي لدى أفراد مجتمع الدراسة بأهمية توفر الكفايات التقنية اللازمة لدى رواد النشاط الطلابي، وذلك لوجود مجموعة من المهمات المناطة برواد النشاط الطلابي والتي تتطلب معرفة جيدة بالجوانب التقنية الحديثة، حتى يكون رائد النشاط الطلابي مؤهلاً للقيام بالأعمال الوظيفية المسندة إليه، ، ومن أهم هذه الكفايات التقنية اللازم توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام: القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني، القدرة على توظيف الحاسب الآلي في مجال النشاط الطلابي، الإلمام بطريقة التعامل مع الأجهزة الصوتية، مثل المايكروفونات والسماعات وغيرها، القدرة على التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة مثل جهاز عرض البيانات (داتا شو)، المعرفة الجيدة بتشغيل جهاز الفيديو للاستفادة منه في عرض برامج النشاط الطلابي.

٤) إجابة السؤال الرابع:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، نوع مجال النشاط الطلابي، الخبرة في الإشراف التربوي بمجال النشاط الطلابي)؟

اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (١٣) يوضح تحليل التباين لبيان الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	٠,٤٦٨	٢	٠,٢٣٤	١,٣٧١	٠,٢٧١
	داخل المجموعات	٤,٦٠٣	٢٧	٠,١٧٠		
الكفايات المهنية	بين المجموعات	٠,٨٤٧	٢	٠,٤٢٣	١,٠٩١	٠,٣٥٠
	داخل المجموعات	١٠,٤٨٤	٢٧	٠,٣٨٨		
الكفايات التقنية	بين المجموعات	٠,٦٢٣	٢	٠,٣١٢	٠,٦٣٣	٠,٥٣٩
	داخل المجموعات	١٣,٣٠٤	٢٧	٠,٤٩٣		

يتبين من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة العينة في عملية الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (١,٣٧١) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٢٧١) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة في عملية الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (١,٠٩١) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٣٥٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة في عملية الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (٠,٦٣٣) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٥٣٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير مجال النشاط الطلابي:

جدول (١٤) يوضح تحليل التباين لبيان الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغير مجال النشاط الطلابي:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	٠,٧٤٢	٦	٠,١٢٤	٠,٦٥٧	٠,٦٨٥
	داخل المجموعات	٤,٣٢٩	٢٣	٠,١٨٨		
الكفايات المهنية	بين المجموعات	٤,٣٥٧	٦	٠,٧٢٦	٢,٣٩٥	٠,٠٦٠
	داخل المجموعات	٦,٩٧٣	٢٣	٠,٣٠٣		
الكفايات التقنية	بين المجموعات	٤,٧٤٠	٦	٠,٧٩٠	١,٩٧٨	٠,١١١
	داخل المجموعات	٩,١٨٧	٢٣	٠,٣٩٩		

يتبين من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة العينة في عملية الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (٠,٦٥٧) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٦٨٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة العينة في عملية الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (٢,٣٩٥) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٦٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة في عملية الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (١,٩٧٨) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,١١١) وهو أكبر من (٠,٠٥).

اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي:

جدول (١٥) يوضح تحليل التباين لبيان الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي (في مجال النشاط الطلابي):

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	٢,٦٨٣	٣	٠,٨٩٤	٩,٧٣٧	*٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢,٣٨٨	٢٦	٠,٠٩٢		
الكفايات المهنية	بين المجموعات	٤,٧٩٧	٣	١,٥٩٩	٦,٣٦٣	*٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٦,٥٣٤	٢٦	٠,٢٥١		
الكفايات التقنية	بين المجموعات	٢,٦٧٣	٣	٠,٨٩١	٢,٠٥٨	٠,١٣٠
	داخل المجموعات	١١,٢٥٤	٢٦	٠,٤٣٣		

يتبين من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة في عملية الكفايات الشخصية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (٩,٧٣٧) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق إحصائية بين من خبرتهم أقل من سنة والخبرات: من ١ – أقل من ٣ سنوات، و من ٥ – أقل من ١٠ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر لصالح الخبرات: من ١ – أقل من ٣ سنوات، و من ٥ – أقل من ١٠ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر، والجدول رقم (١٦) يبين ذلك:

جدول (١٦) يبين مصدر الفروق الإحصائية لاختبار شيفيه (Scheffe)

		الخبرة ومتوسطاتها			
		أقل من سنة ٣,٤٦	١ – أقل من ٣ سنوات ٤,٥٠	٥ – أقل من ١٠ سنوات ٤,٥١	١٠ سنوات فأكثر ٤,٦٨
الخبرة ومتوسطاتها	أقل من سنة ٣,٤٦				
	١ – أقل من ٣ سنوات ٤,٥٠	٠,٠٠٤*			
	٥ – أقل من ١٠ سنوات ٤,٥١	٠,٠٠٢*	١		
	١٠ سنوات فأكثر ٤,٦٨	٠,٠٠*	٠,٧٢١	٠,٦٧٤	

(*) دالة عند ٠,٠٥

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة في عملية الكفايات المهنية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (٦,٣٦٣) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٢) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء

اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق إحصائية بين من خبرتهم أقل من سنة والخبرات: من ١ – أقل من ٣ سنوات، و من ٥ – أقل من ١٠ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر لصالح الخبرات: من ١ – أقل من ٣ سنوات، و من ٥ – أقل من ١٠ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر، والجدول رقم (١٦) يبين ذلك:

تابع جدول (١٦) يبين مصدر الفروق الإحصائية لاختبار شيفيه (Scheffe)

		الخبرة ومتوسطاتها			
		أقل من سنة ٢,٧٨	١ – أقل من ٣ سنوات ٤,٢٢	٥ – أقل من ١٠ سنوات ٤,٤٣	١٠ سنوات فأكثر ٤,٣٧
الخبرة ومتوسطاتها	أقل من سنة ٢,٧٨				
	١ – أقل من ٣ سنوات ٤,٢٢	*٠,٠١٩			
	٥ – أقل من ١٠ سنوات ٤,٤٣	*٠,٠٠٤	٠,٩١٣		
	١٠ سنوات فأكثر ٤,٣٧	*٠,٠٠٣	٠,٩٥٥	٠,٩٩٣	

(*) دالة عند ٠,٠٥

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة في عملية الكفايات التقنية لرواد النشاط الطلابي، حيث بلغ معامل F (٢,٠٥٨) عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,١٣٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

خامساً: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أ – ملخص نتائج الدراسة:

كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

أ- أن أهم الكفايات الشخصية اللازم توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام هي:

١. احترام النظام المدرسي.

٢. الحكمة عند التعامل مع المواقف الطارئة.

٣. الثقة بالنفس.

٤. التواضع عند التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي.

٥. امتلاك مهارات الاتصال اللازمة للتعامل مع المجتمع المدرسي.

٦. القدرة على كسب محبة زملائه المعلمين وجذبهم للمشاركة في برامج النشاط الطلابي.

ب- أن أهم الكفايات المهنية اللازم توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام هي:

١. القناعة بأهمية النشاط الطلابي ومكانته العالية في التربية الحديثة.

٢. الإلمام بأهداف النشاط الطلابي.

٣. الإلمام بأسس تنظيم أعمال النشاط الطلابي في ملفات وسجلات خاصة.

٤. الإلمام باللوائح والأنظمة الخاصة بالنشاط الطلابي.

٥. امتلاك مهارة إدارة الاجتماعات الخاصة بالنشاط الطلابي.

٦. القدرة على توزيع الأدوار المتعلقة ببرامج النشاط الطلابي على المعلمين والطلاب.

٧. القدرة على تشكيل اللجان وفرق العمل الخاصة ببرامج النشاط الطلابي.

ج- أن أهم الكفايات التقنية اللازم توفرها في رواد النشاط الطلابي بمدارس التعليم العام هي:

١. القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني.

٢. القدرة على توظيف الحاسب الآلي في مجال النشاط الطلابي.

٣. الإلمام بطريقة التعامل مع الأجهزة الصوتية مثل المايكروفونات والسماعات.
٤. القدرة على التعامل مع الأجهزة التقنية الحديثة مثل جهاز عرض البيانات (داتا شو).
٥. المعرفة الجيدة بتشغيل جهاز الفيديو للاستفادة منه في عرض برامج النشاط الطلابي.
٦. الإلمام بطريقة التعامل مع شبكة الإنترنت.

ب – توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يسهم في تقديم التوصيات الآتية:

١. إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في مجال النشاط قبل التحاقه بمهنة التدريس، وتدريس أكثر من مقرر يختص بالنشاط الطلابي نظرياً وتطبيقياً، وتعميم هذه المقررات على كليات التربية في الجامعات السعودية، وذلك للإسهام في تأهيل المعلمين لمهمة ريادة النشاط الطلابي، وتزويدهم بالكفايات الأساسية اللازمة لرواد النشاط الطلابي حين تعيينهم للعمل في مدارس التعليم العام.
٢. تكثيف الدورات التدريبية واللقاءات المتخصصة وورش العمل المقدمة لرواد النشاط الطلابي في المدارس، ودراسة واقع هذه الدورات ومدى الاستفادة منها، وتطوير مقرراتها وأساليب التقويم المستخدمة فيها، وذلك بهدف رفع مستوى الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي والتي كشفت عنها نتائج هذه الدراسة.
٣. تحديد معايير واضحة ودقيقة ذات أسس سليمة يتم في ضوئها اختيار رواد النشاط الطلابي داخل المدارس، على أن تركز تلك المعايير على مدى توفر الكفايات الأساسية اللازمة للقيام بمهمة ريادة النشاط الطلابي لدى المعلم

المرشح لهذه المهمة، وذلك للحد من العشوائية الموجودة في بعض المدارس عند ترشيح من يقوم بمهمة ريادة النشاط الطلابي.

٤. إجراء اختبارات علمية (نظرية وتطبيقية) للتأكد من توفر الكفايات الأساسية اللازمة للقيام بمهمة ريادة النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام لدى رواد النشاط الطلابي.

٥. استحداث برنامج دبلوم متخصص في النشاط الطلابي في بعض كليات التربية في الجامعات السعودية، وتصميم مقررات هذا البرنامج وفقاً لمدخل الكفايات التعليمية، بما يسهم في تخريج الكوادر المتخصصة في النشاط الطلابي، وإثراء البحوث والدراسات والمؤلفات التربوية المتعلقة بهذا المجال التربوي، وتشجيعها، وطباعة المتميز منها.

٦. الاطلاع على تجارب الدول الخليجية والعربية والأجنبية فيما يتعلق بتأهيل رواد النشاط الطلابي، وإعدادهم قبل الخدمة، وتدريبيهم بعد الالتحاق بالعمل التربوي.

ج- مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، واستكمالاً للتوصيات التي أوردها الباحث، فإنه يمكن اقتراح البحوث والدراسات المستقبلية الآتية:

١. القيام بإجراء دراسة مشابهة حول الكفايات الأساسية لرائدات النشاط الطلابي في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية.

٢. إجراء دراسة استطلاعية حول الكفايات الأساسية لمشرفي النشاط الطلابي في الجامعات.

٣. القيام بدراسة تقويمية لقياس مستوى توفر الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي لدى القائمين بمهمة ريادة النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام.

٤. توجيه العناية إلى الدراسات التي تهتم بالكفايات التعليمية لدى شاغلي الوظائف التربوية، وخاصة مشرفي النشاط الطلابي في المناطق والإدارات التعليمية.

مراجع الدراسة:

١. أبو هاشم، محمد عاشور (١٤٢٤هـ). دور إدارة النشاط الاجتماعي بالمملكة العربية السعودية في التخطيط لبرامج الخدمة الاجتماعية للطلاب (دراسة تقويمية). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم الخدمة الاجتماعية وتنمية المجتمع، القاهرة.

٢. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٤٢٧هـ). سجل النشاط الطلابي. الرياض، ١٤٢٧هـ – ١٤٢٨هـ.

٣. آل غائب، سعد سعيد (١٤١٩هـ). تطوير خطة النشاط اللا صفي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، الرياض.

٤. البطي، عبد الله محمد (١٤٢٥ه). الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، الرياض.

٥. الحربي، يحيى صالح (١٤٢٨هـ). النشاط الطلابي حجر الزاوية في التربية الحديثة. الرياض، دار الحضارة للنشر والتوزيع.

٦. الدخيل، محمد عبد الرحمن (١٤٢٣هـ). النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع. الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

٧. دهان، سالم عيد (١٤٢٩هـ).الدور المأمول للجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات العلمية والمهنية والثقافية للمشرفين التربويين (جسما نموذجاً). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

٨. الدياسطي، أحمد عادل (٢٠٠١ م). النشاط المدرسي في المرحلة الابتدائية. الإسكندرية، دار الإيمان للطبع والنشر والتوزيع .

٩. الزهراني، جابر جمعان (١٤٣٠هـ). درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

١٠. الزهراني، سهام حاتم (١٤٣٢هـ). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة (دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمات والموجهات

والإداريات). رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي ، مكة المكرمة.

١١. الشرقي، محمد راشد (١٤٢٦هـ). الكفايات التربوية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة كما تراها عينة من المشرفين التربويين بمدينة الرياض. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢. الشهري، عوض أحمد (١٤٢٩هـ). واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، مكة المكرمة.

١٣. الشهري، فايز ظافر (١٤٢٣هـ). الاحتياجات التدريبية لرواد النشاط في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية، الرياض.

١٤. الطلحي، مقبول مساعد (١٤٣٣هـ). الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، مكة المكرمة.

١٥. عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٩م) . البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.

١٦. العدواني، سامية زبن (١٤٣٣هـ). الكفايات النوعية اللازمة لمعلمات التربية الإسلامية نحو تنمية المهارات الاجتماعية في مادة الحديث لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

١٧. العزاز، عزاز عبد العزيز (١٤١٧هـ). تقويم الأنشطة المدرسية اللا صفية في المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

١٨. العساف، صالح حمد (١٤٢٤هـ). مناهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان.

١٩. العمري، علي مردود (١٤٣٠هـ).كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

٢٠. فخرو، عائشة أحمد، والبنعلي، حصة حسن (١٤٢٢هـ). الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ١٤، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

٢١. الفراج، لولوة صالح (١٤٢٦هـ). الكفايات اللازم توفرها في مشرفات اللغة العربية في التعليم العام للبنات (دراسة ميدانية لمنطقة الرياض التعليمية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، الرياض.

٢٢. الفهد، عبد الله سليمان (٢٠٠١ م). معوقات النشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد السابع، العدد العشرون، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

٢٣. القرطون، وليد سليمان (١٤٢٤هـ). رائد النشاط الطلابي من هو. ماصفاته. ماهي مهامه. ورقة عمل ضمن اللقاء التدريبي لمشرفي ورواد النشاط في المجمعات التعليمية. مجمع الملك سعود التعليمي.

٢٤. كنسارة، إحسان محمد (١٤٢٨هـ). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٥. الكويتي، إبراهيم سليمان (١٤٢٩هـ). كفايات الاتصال لدى المشرف التربوي بين الواقع والمأمول. جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

٢٦. المحيميد، بندر عبد العزيز (١٤٣١هـ). الكفايات الأساسية لمديرات المدارس النسائية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، الرياض.

٢٧. المالكي، عبدالرحمن عبدالله (١٤٢٦هـ). العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو النشاط المدرسي ومستوى تحصيلهم في مقرر النشاط المدرسي في كلية المعلمين بمكة المكرمة. مجلة كليات المعلمين، المجلد الخامس، العدد الثاني، وزارة التربية والتعليم، الرياض، رجب ١٤٢٦هـ / أغسطس ٢٠٠٥م.

٢٨. نياز، عبد الكريم قربان (١٤٢٢هـ). دليل رائد النشاط الطلابي.

٢٩. الهولي، عبير عبد الله، وجوهر، سلوى باقر، والقلاف، نبيل (١٤٢٨هـ). الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٠٥، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٣٠. وزارة التربية والتعليم (١٤١٤هـ). تعميم رقم ٧٧٣ / ٣٩ بتاريخ ١ / ١٢ / ١٤١٤هـ بشأن مهام رائد النشاط.

٣١. وزارة التربية والتعليم (١٤١٧هـ). تعميم رقم: ٣١٥/٣٩/١/١/٣٤ بتاريخ ١٤١٧/٤/٢٧هـ بشأن اعتماد تطبيق حصة النشاط ضمن الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية. الرياض.

٣٢. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٠هـ). القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.

٣٣. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥هـ). تعميم وكيل الوزارة للتعليم رقم ٢٨ / ٣٩ بتاريخ ١٧ / ١ / ١٤٢٥هـ بشأن آلية تنفيذ الخطة التطويرية للأنشطة في إدارات التربية والتعليم.

٣٤. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ). دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الثانوية.

٣٥. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ). ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.

* * *

- Al-Muhaimeed, B. A. (1431H). *Basic competencies of the principals of women's philanthropic school for Quran Memorization.* Department of Education, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Niaz, A.Q. (1422H). *Guide for supervisor ofstudent activity*.
- Obidat, T., & et al (1999). *Scientific research: Its meaning, tools and methods.* Riyadh: Dar Osama for Publishing and Distribution.
- Al-Omari, A. M. (1430H). *E-learning competencies and their degree of availability in the secondary school teachers in the educational governorate of Al-Mekhwah* (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Qurtoon, W. S. (1424H). *Supervisors of student activity: Who is he, and what are his attributes and duties?* Work Paper within the training meeting of supervisors and activity pioneers in educational complex. King Saud Educational Complex.
- Al-Sharqi, M. R. (1426H). *Educational competencies for intermediate school science teachers as seen by a sample of educational supervisors in Riyadh.* Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Shehri, A. A. (1429H). *The reality of professional competencies of the supervisors of school administration* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Shehri, F. Z. (1423H). *Training needs of the activity's supervisors in the secondary schools in Riyadh: field study* (Unpublished master's thesis). Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Talhi, M. M.(1433H). *Required planning competencies for secondary school principals in Taif as seen by educational supervisors* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Zahrani, J. J. (1430H). *The degree of availability of the competencies of using computer among secondary school mathematics teachers* (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Zahrani, S. H. (1432H). *Professional competence of change leadership amongthe female principals of public education governmental schools in Makkah: field study from the viewpoints of teachers, administrators and supervisors* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

* * *

- Al-Faraj, L. S. (1426H). *Essential competencies for Arabic language supervisors of the female public education: field study for the educational region of Riyadh.* Department of Education, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Ghae'b, S. S. (1419H). *Developing the plan of extracurricular activity in the secondary schools in Saudi Arabia in the light of contemporary educational trends* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Harbi, Y.S. (1428H). *Student activity: the cornerstone in the modern education.* Riyadh: Dar Al-Hadhara for Publishing and Distribution.
- Al-Holi, A. A.,& Jawhar, S. B., &Al-Qallaf, N. (1428 H). Personal and performance competencies for the kindergarten teachers in the light of the advanced method. *Journal of the Arabian Gulf Message*, Issue No. 105, Riyadh: Office of Education for the Arabian Gulf States.
- Kinsara, I. M.(1428H). *Technological competencies of the faculty members at Umm Al-Qura University, the practicing of these competenciesand the difficulties they face*. Centre of Educational Research and psychological, Umm Al Qura University, Makkah.
- Al-Kuwaiti, I. S. (1429H). *Communication competencies of educational supervisor: Reality and Prospect*. Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Malki, A. A. (1426H). The relationship between the attitudes of student teachers toward school activity and their level of achievement in School Activity course at the College of Teachers in Makkah. *Journal of Teachers Colleges*, Vol. 5, Issue No. 2, Ministry of Education, Riyadh, Rajab 1426AH / August 2005AD.
- Ministry of Education. (1414 H). *Circular No. 773/39 dated 01/12/1414 AH, on the duties of the activity supervisor.*
- Ministry of Education. (1417 H). *Circular No. 34/1/1/39/315 dated 27/04/1417 AH, on approving the implementation ofactivity class within the academic plan at the secondary schools*, Riyadh.
- Ministry of Education. (1420 H). *Regulations for general education schools.* Ministry of Education. (1425). *Circular of Undersecretary of the Ministry of Education No. 28/39 dated 17/01/1425 AH, on the mechanism of implementing the development plan of activities in the Directorates of Education.*
- Ministry of Education (1427 H). *Guide for the student activities at the secondary school.*
- Ministry of Education (1427 H). *Declaration of Professional Ethics of Teaching.*

List of References:

- Abu Hashem, M. A. (1424H). *The role of the directorate of social activity in the planning of social service programs for students in the Kingdom of Saudi Arabia: Evaluation study* (Unpublished master's thesis). Department of Social Service and Community Development, College of Education, Al-Azhar University, Cairo.
- Al-‘Adwani, S. Z. (1433H). *Essential qualitative competencies for Islamic education teachers in improving social skills of intermediate school female students in Hadith subject in Taif* (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-‘Assaf, S. H. (1424H). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Riyadh: Al-Obaikan Bookstore.
- Al-Azzaz, A. A. (1417H). *Evaluation of school extracurricular activities in the primary schools in Riyadh* (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Batti, A. M. (1425H). *Essential competencies and their development methods for the directors of education in the Kingdom of Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Dahan, S.F. (1429H). *Anticipated role of scientific educational associations in the development of scientific, professional and cultural skills of educational supervisors (object model)*. Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Dakheel, M. A. (1423H). *School activity and the relationship between school and society* (1st ed). Riyadh: Dar Khuraiji for Publishing and Distribution.
- Al-Diaseti, A. A. (2001). *School activityin the primary school*. Alexandria: Dar Al-Iman for printing, Publishing and Distribution.
- Directorate-General for Education in Riyadh (1427H). *Student activity Record*. Riyadh, 1427–1428H.
- Al-Fahad, A.S. (2001). Obstacles of student activity in public education in the primary and intermediate school in Riyadh from the viewpoints of activities' supervisors. *Journal of Arabic Education Future*, Vol.7, No. 20. Cairo: the Arab Center for Education and Development.
- Fakhro, A. A.,&Ben‘ali, H. H. (1422H). Educational competencies for teachers of fifth and sixth grade in the primary school in Qatar. *Journal of Educational Message and Psychology*, Issue No. 14, the Saudi Association of Educational and Psychological Sciences, Riyadh.

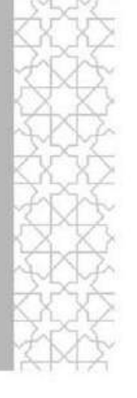
The Essential Competencies of Student Activity Supervisors at Public Education Schools in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of their Functional Roles

Dr. Yahya Ibn Saleh Al-Harbi
Department of Foundations of Education, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to detect the essential competencies of student activity supervisors in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia in order to clarify, highlight and demonstrate these competencies. The study population consists of all supervisors of student activity who work in the Directorate-General for Student Activity in the Ministry of Education, in addition to all the supervisors of student activity who work in the Directorate of Student Activity at the Directorate-General for Education in Riyadh. The study applies the descriptive approach (survey) and uses the questionnaire as its instrument.

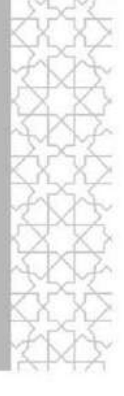
The results of the study shows that the most important personal, professional and technological competencies required to be available in the student activity supervisors in public education schools includes respecting the school system and being wise when dealing with emergency situations. Moreover, it requires to be convinced of the importance of student activity and its high stature in modern education, familiar with the objectives of the student activity, and able to deal with e-mail and use computers in the field of student activity.



اتجاهات المعلمين نحو استخدام التمرينات المائية لتأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية

د. أحمد إبراهيم التايه
قسم التربية الخاصة - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



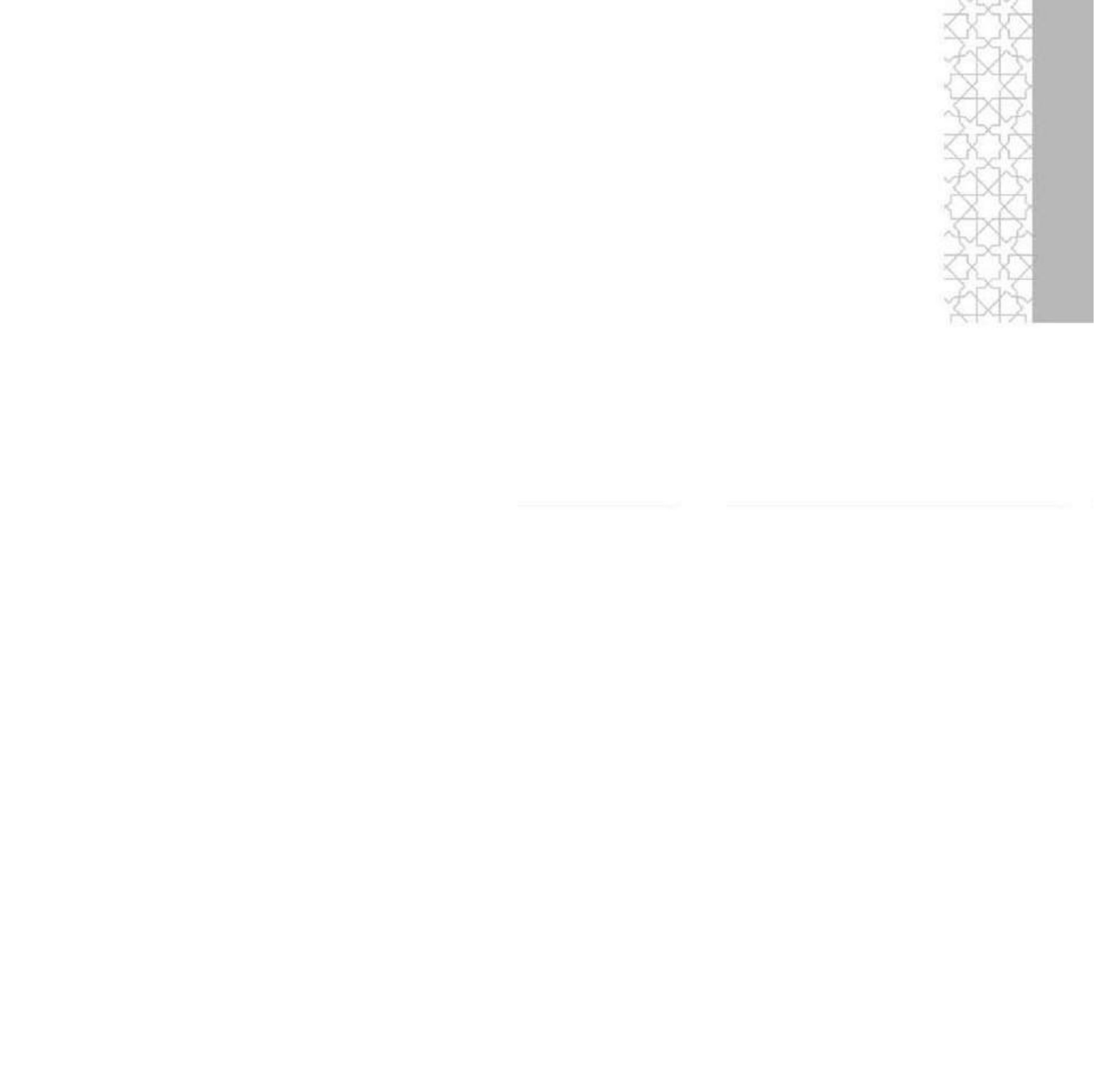


اتجاهات المعلمين نحو استخدام التمرينات المائية لتأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية

د. أحمد إبراهيم التايه
قسم التربية الخاصة – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات المعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي الإعاقة في مدينة جدة نحو استخدام التمرينات المائية – الوسط المائي– لتأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية، إضافة إلى تحديد الفروق في اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير كل من قطاع عمل المعلمين وجنس المعلمين والمؤهل العلمي ونوع الإعاقة التي يتعامل معها وخبرة المعلمين، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها من (١٨٠) معلم و(٩٠) معلمة من مجتمع الدراسة، طبق عليها استبانة لقياس الاتجاهات تم تقنينها لمسح اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التمرينات المائية، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التمرينات المائية – الوسط المائي– للتأهيل كانت ايجابية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩)، وكانت الفروق دالة إحصائياً على البعد المعرفي لصالح الإناث لارتفاع التحصيل الأكاديمي لديهن عن الذكور، وأن ترتيب المجالات كان وعلى التوالي: الصحي والمعرفي من جهة وبين مجالي الاجتماعي والبدني من جهة أخرى. وأوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها، تعزيز واستثمار اتجاهات المعلمين الاناث والذكور نحو التمرينات المائية بهدف زيادة رقعة وقاعدة استخدام التمرينات المائية في التأهيل.



مقدمة:

تولي الدول المتقدمة أهمية بالغة لتأهيل المعاقين لما يعود بالفائدة الكبرى على الفرد والمجتمع، حيث تعد الموارد البشرية هي أساس نهضة البلاد من خلال الدور الإيجابي الذي يقوم به كل فرد في المجتمع كل حسب تخصصه وقدراته.

وقد اعتبرت هذه الدول أن الأشخاص المعاقين عقلياً أو سمعياً أو ذوي طيف التوحد – ومهما تنوعت أنواع الإعاقات أو درجاتها لديهم – أنهم أشخاص من الممكن الاستفادة من قدراتهم في دفع مسيرة تقدم المجتمع وأن يقفوا جنباً إلى جنب أي شخص طبيعي خالٍ من الإعاقات، ومن باب أولى أن يصلوا لمرحلة يكونون بها قادرين على القيام بكثير من شئون الحياة اليومية بقليل من المساعدة من الآخرين أو دون الاعتماد على غيرهم.

ويتأسس تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة على ثلاثة أركان تتمثل في برامج ومناهج خاصة مناسبة ومواكبة للعلم الحديث وتطوره، والكوادر البشرية المؤهلة القادرة على تحقيق أهداف برامج التأهيل، واستعداد الشخص المعاق المستهدف بهذه البرامج. ويتحقق التفاعل الأمثل بين هذه الأركان باستخدام وسائل وأساليب علمية تدريبية نظرية وعملية تعمل على رفع مستوى الفرد وخفض الضعف الموجود لدى فئة المعاقين المستهدفة بالتأهيل بأقل وقت ممكن.

وتتنوع برامج تأهيل الأشخاص ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وذوي الإعاقة السمعية الأطفال منهم – من جهة أنهم يفقدون اتزانهم في حال وجود خلل في الأذن الداخلية متصل بالمخيخ – وغيرهم بين البرامج التأهيلية خارج الوسط المائي لجميع الفئات ومستويات الإعاقة، وحديثاً يتجه التأهيل داخل الوسط المائي لحالات محددة يتم اختيارها بعد تشخيص الحالة طبياً حيث تتراوح شدة الحالات ما بين بسيطة إلى متوسطة. ومن الثابت علمياً أن التمرينات البدنية والتأهيلية في الوسط المائي تحقق العديد من المزايا التي لا تتوفر في غيرها خارج الوسط المائي وذلك بسبب تلك

الخاصية التي تميز الماء ألا وهي خاصية الطفو وهي الضغط لأعلى والناتج عن غمر الجسم في الماء ويكون اتجاه الطفو عكس اتجاه قوة الجاذبية (السكري وبريقع، 1999) إذ أنه يمكن استخدام الماء كأداة لتخفيف شدة التمرين، وأن أي شيء له كثافة اقل عن كثافة الماء والبالغة 1.00سيدفع عموديا إلى أعلى، هذه القوة العمودية تسمى الطفو وتعمل بعكس الجاذبية، وكلما زاد عمق الماء زادت قابلية الطفو(جوان Joanne، 1992) وهذا يقلل وزن الجسم العام داخل الماء ويخفف من المقاومات، وكذلك ميزة قوة الدفع والقوى الهيدروستاتيكية والديناميكية المؤثرة على المفاصل والعظام والعضلات ويتطلب قدراً من التحكم والسيطرة (ادمي Adami ,2002).

وتساعد المعرفة والثقافة بأهمية دور ممارسة النشاط البدني في الوسط المائي لهذه الفئات من المعاقين على التقليل من أية أعراض غير مرغوبة مثل زيادة الألم أو التعرض للإصابات خلال الأداء علاوة على أن للوسط المائي خصوصية من حيث طريقة التحرك والانتقال داخله. ومن أهم الأشخاص الذين من الضروري أن يكونوا على دراية وتمكن من هذه الأنشطة والتمرينات بغرض التأهيل في الماء Aquatherapy هم أخصائيو المعالجة بالحركة حيث يمكنهم بناء برامج متنوعة ومتخصصة بحسب الهدف لأي شخص يحتاج للتأهيل من هؤلاء المعاقين.

ومع تزايد أعداد المعاقين وارتفاع الحاجة لتأهيلهم والميزات المنفردة للتمرينات التأهيلية داخل الماء لفئات الإعاقة وجد الباحث أن هناك ضرورة لتفعيل مثل هذه البرامج وتدريب الكوادر البشرية في البلاد العربية الساعية نحو إيجاد حلول ذات قيمة واضحة في تعديل وتحسين الحالة العامة والصحية والوظيفية لهم –على سبيل المثال– كما هي التجربة الناجحة في العديد من البلاد الأجنبية مثل النرويج والتشيك والسويد. ومن هنا لا بد من قياس الاتجاهات نحو البرامج التأهيلية لاتخاذ نتائج اتجاهاتهم سواء أكانت إيجابية أم سلبية نحو هذه البرامج.

ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن وجهة نظر معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقات (العقلية، والسمعية، وطيف التوحد) في أثر التمرينات المائية في التأهيل البدني والعقلي لفئة المعاقين التي يدربها ويقوم بتأهيلها هؤلاء المعلمين والمعلمات، وللكشف عن وجهة نظر هؤلاء المعلمين في أثر وفاعلية التمرينات المائية في تأهيل الطلبة المعاقين تم استخدام استبيان مكون من (32) فقرة كمقياس لوجهة نظر معلمي ومعلمات لثلاث فئات من المعوقين في فاعلية التمرينات المائية في التأهيل البدني والعقلي لهؤلاء المعوقين، حيث عملت هذه الاستبانة على قياس أربعة أبعاد هي: المجال الصحي والمجال المعرفي والمجال الترويحي–البدني والمجال الاجتماعي–النفسي.

مشكلة الدراسة:

من أهم أسباب قياس الاتجاهات نحو التمرينات المائية ان قياسها يسمح بتوقع نوعية سلوك الفرد تجاه التمرينات المائية العلاجية نظراً لأن الاتجاه يوجه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نسبياً، كما أن قياس مثل هذه الاتجاهات يساعد الأخصائي على تشجيع الاتجاهات الايجابية (أو المرغوب فيها) وانتقالها من اتجاهات قولية إلى اتجاهات عملية، كما يسهم في محاولة تغيير أو تعديل الاتجاهات السلبية (أو غير المرغوب فيها) والتمهيد لتنمية اتجاهات جديدة وإكسابها للأفراد.

وما يهمنا في مجال التربية الخاصة هي اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو نوعية برامج التأهيل البدني والعقلي حيث تؤثر هذه البرامج على بناء شخصية الفرد والطريقة التي يقوم بها المدرب لجعلها جزء من برامجهم الفردية و لتنفيذ دوره لتحسين القدرات البدنية والعقلية المختلفة لديهم. وتعد المعالجات المائية Aqua Treatments بأنواعها مختلفة من أنجح وأحدث طرق التأهيل المستخدمة، على اعتبارها تمرينات شاملة للذهن والبدن وما لها من مظهر جمالي وتدل على تقدم الدول في تأهيل الأشخاص المعاقين.

حيث يشمل العلاج المائي جميع التطبيقات الخارجية للسوائل حيث يتميز الماء بخاصية نقل الحرارة والبرودة لجسم الإنسان، حيث يحدث ذلك تنبيه ميكانيكي وكيميائي له اثر علاجي ايجابي ملموس. ويستخدم العلاج المائي في الاعداد والإحماء الرياضي و وسيلة معاونه مع التدريبات العلاجية المختلفة، حيث تؤثر أنواعه على سطح الجسم وعلى أعضائه الداخلية وعلى الدورة الدموية ودرجة حرارة الجسم، كذلك تأثيره الايجابي على التمثيل الغذائي والجهاز العصبي بل وتركيب مكونات الدم وإفراز الغدد الصماء كما له تأثير نفسي إيجابي ملحوظ. وكما نعلم فإن الحرارة تمثل نشاط ايجابي للطاقة في الجسم وذلك لتأثيرها الفعال على مكونات الخلايا من الكترونات وبروتونات ونويات....الخ (رياض، ١٩٩٠).

ولكن بعض المجتمعات المحلية، تقف فيها بعض الأمور كعقبات تعيق ممارسة الأشخاص المعاقين من التأهيل وذلك لاعتبارات تقليدية ودينية. وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال تأهيل المعاقين بدنيا وعقليا في المؤسسات الدولية الخاصة بتأهيل ذوي الإعاقة، أن هناك محدودية في غالبية برامج ومعاهد التربية الخاصة نحو استخدام التمرينات المائية، كما لاحظ عزوف كثير من البرامج التربوية والتأهيلية الفردية عن جلسات التأهيل لأسباب قد تعود للنشأة والأسرة وخاصة الاناث، وعليه رأى الباحث تسليط الضوء على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التمرينات المائية كأسلوب تأهيلي صحي وعقلي وبدني واجتماعي.

وبناء على ذلك فإن الاتجاهات الايجابية نحو برامج التمرينات المائية بغرض تأهيل المعاقين عقليا وسمعيا وذوي طيف التوحد سيؤدي بالتالي إلى تفاعل كبير بين ادارات البرامج والمعاهد بما فيهم المعلم والمعلمة والطلبة والحصول على النتائج المطلوبة والعكس صحيح.

فرضيات الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لقطاع عمل المعلمين.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لجنس المعلمين.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي للمعلمين.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين.

أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف إلى:

١. اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تاهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لقطاع عملهم.

٢. اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تاهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لجنس المعلمين.

٣. اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تاهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي للمعلمين.

٤. اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تاهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة.

٥. اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تاهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين.

تظهر أهمية الدراسة بما يلي:

تظهر أهمية الدراسة بوضوح من عدة جوانب الأول: إداري حيث تعتبر إدارات التربية الخاصة من أهم المؤسسات التي تعنى بالطلبة ذوي الإعاقة لما تقدمه من علوم و برامج و أنشطة مختلفة تخدم النواحي العقلية و السلوكية و التربوية، و يعتبر المعلم والمعلمة هما حجر الاساس لقيام هذه المؤسسات التعليمية. و المحرك الأساسي لأنشطتها و برامجها. لذا يسعى القائمين على هذه المؤسسات دائما إلى تقديم كل ما هو جديد و من شأنه ان يدعم الطالب و ينمي مواهبه و يكشف عن قدراته و حاجاته و يمثل ذلك بالتطوير الدائم للمواد التعليمية و الأنشطة المنهجية و التأهيلية، وضرورة الأخذ بعين الاعتبار و جهات نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم عن هذه الأنشطة حتى تكون معتمدة وتأتي مكملة لبناء البرامج التربوية والتأهيلية الفردية من كافة النواحي للطالب.

والجانب الثاني: نظري بحثي حيث تظهر مشكلة الدراسة للباحث و الذي لاحظ عدم توفر برامج التأهيل المائي في برامج المعاقين الفردية والذي أساسه غياب الأدب النظري سواء لعدم توفر كتب تتناول هذا النوع من البرامج أو دراسات عربية أو أجنبية تربط بين التمرينات المائية من جهة مع الأشخاص ذوي الإعاقة من جهة أخرى. من هذه الفجوة العلمية النظرية والميدانية، ومن الشح في الدراسات والكتابات المرتبطة بالتمرينات المائية لذوي الإعاقة، مما حذى بالباحث لعمل هذه الدراسة الميدانية الوصفية لتكون مقدمة لدراسات تطبيقية مستقبليا.

المصطلحات المستخدمة فى الدراسة:

١- التمرينات المائية : Aquatic Exercise : هي عبارة عن حركات جمناستيكية تؤدى بالماء لتستفيد من الخصائص الهيدوليكية للماء، وأن الهدف من هذه التمرينات هو الاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية وتطوير وتحسين القدرات البدنية والعقلية. أما الأهداف الخاصة للتمرينات المائية فهي المعالجة وتخفيف الألم والتشنج العضلي و تحسين وصيانة حركة المفاصل واللياقة البدنية والتوازن والتناسق العضلي والتحمل الدوري التنفسي(كاسونن Kaosonen، 2006).

وأما التعريف الإجرائي للتمرينات المائية فيقصد به استخدام كافة الطرق المائية المختلفة في أغراض علاجية أو تأهيلية.

٢- الاتجاهات: Attitudes: هي حالة من التهيؤ العقلي والعصبي تنظمها الخبرة السابقة والتي توجه استجابات الفرد للمواقف أو المثيرات المختلفة. وهذا التهيؤ العقلي والعصبي قد يكون مؤقتاً وينتج من التفاعل اللحظي بين الفرد وعناصر البيئة التي يعيش فيها. أو تهيؤ لمدى بعيد فيمتاز بالثبات والاستقرار (علاوي، ٢٠٠٤). أما التعريف الإجرائي للاتجاهات فيتمثل في: الدرجة التي يحصل عليها معلمي التربية الخاصة على مقياس الدراسة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية.

٣- الإعاقة السمعية: تشمل كلا من الصمم والضعف السمعي والاصم هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يزيد عن ٩٠ ديسبل. أما الشخص ضعيف السمع فهو الذي يتراوح مدى الفقدان السمعي لديه بين ٢٥-٩٠ ديسبل. (السرطاوي وعواد، ٢٠١١).

٤- الإعاقة العقلية: كل انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي العام يظهر في مرحلة النمو ويرافقه عجز في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية (السرطاوي وعواد، ٢٠١١).

٥– طيف التوحد: اضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي (وظيفي) في الدماغ, يظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويظهر فيه الأطفال صعوبات في التواصل مع الآخرين واستخدام اللغة بشكل مناسب، والتفاعل الاجتماعي، واللعب التخيلي إضافة إلى ظهور أنماط من السلوك الشاذة (الخطيب والحديدي،٢٠١١).

الإطار النظري

– **مفهوم الاتجاه** : يعتبر موضوع الاتجاهات Trends من الموضوعات التي لاقت اهتماماً من قبل الباحثين في مجال التربية، حيث ان لها الاثر البالغ في سلوك الفرد إضافة إلى انها مؤشر للتنبؤ بالحياة المستقبلية التي قد يختارها الفرد.

وما يهمنا في مجال التربية الخاصة هي اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برامج التأهيل البدني والعقلي بحيث تؤثر هذه البرامج على بناء شخصية الفرد والطريقة التي يقوم بها المدرب لتنفيذ دوره لتحسين القدرات الحركية والعقلية المختلفة .

وقد نظر العلماء إلى الاتجاهات من زوايا مختلفة حيث يعرفها (علاوي، ٢٠٠٤) على انها نوع من انواع الدوافع المكتسبة أو انها نوع من انواع الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك.

ويعرف (أوزجود Osgood) الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد أو الميل الضمني غير الظاهر الذي يتوسط ما بين المثير والاستجابة ويدفع الفرد لاستجابة تقويمية نحو موضوع معين كنتيجة لاستثارة أنماط المثيرات الحسية واللفظية. (علاوي، ١٩٩٨).

ويرى الباحث ان الاتجاه هو حالة من التقييم الشخصي لنوع الاستجابة المناسبة لمثير ما وهو استعداد غير ظاهر ويختلف من فرد لأخر بحسب نوع الدوافع المكتسبة والميل للمثيرات المختلفة. كما أنه يهيئ الأعصاب في الجسم للاستجابة للمثيرات في المواقف المختلفة ويتأثر بالخبرات السابقة.

وبناء على هذا المفهوم فإن الاتجاهات الايجابية نحو برامج التمرينات المائية بغرض تأهيل المعاقين عقليا وسمعيا وذوي طيف التوحد سيؤدي بالتالي إلى تفاعل كبير بين المعلم والطلبة والحصول على النتائج المطلوبة والعكس صحيح.

وخصائص الاتجاه على النحو التالي :

١ – الاتجاه تكوين فرضي : ويعني ان الاستجابات المتعددة للفرد نحو مثيرات معينة قد تتميز بدرجة من الاتقان والاتساق. اتفق على اعتبارها تكويناً فرضياً، بمعنى أنه لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة.

٢ – الاتجاه المتعلم (المكتسب) : الاتجاهات مكتسبة من الثقافة عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي الذي هو عملية اعداد الفرد للحياة في المجتمع الذي يعيشه فيه. فهي التمثيل النفسي في داخل الفرد لآثار المجتمع والثقافة نظراً لأن الفرد يكتسب من مجتمعه ومن ثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين ونحو بعض الانشطة البدنية أو الاجتماعية. وينطبق عليها العديد من مباديء التعلم والتي يمكن الاستفادة منها في تدعيم أو تغيير الاتجاهات نحو التمرينات المائية لتأهيل المعاقين.

٣ – الاتجاه يتكون من عناصر معرفية ووجدانية ونزوعية : ويقصد بالعنصر المعرفي الاعتقاد أو عدم الاعتقاد، اما العنصر الوجداني فيتناول التفصيل أو عدم التفصيل، والعنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة.

٤ – الاتجاه إما إيجابي أو سلبي أو حيادي : يمكن تشبيه الاتجاه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين أو طرفين لهذا الخط يمثل احدهما التأييد التام (أقصى الايجابية) للموضوع الذي يتعلق به الاتجاه، ويمثل الآخر المعارضة المطلقة (أقصى السلبية) لهذا الموضوع. ذتنقسم المسافة بين هذين الطرفين إلى نصفين متساويين في نقطة نطلق عليها الحياد، وبقدر الابتعاد عن نقطة الحياد تجاه الطرف الموجب تزداد درجة الايجابية، وعلى العكس من ذلك بقدر الابتعاد عن هذه النقطة تجاه الطرف السالب، كلما زادت درجة السلبية . (علاوي، ١٩٩٨).

– قياس الاتجاهات نحو التأهيل الحركي:

من أهم أسباب قياس الاتجاهات نحو التأهيل الحركي ان قياسها يسمح بتوقع نوعية سلوك الفرد تجاه الأنشطة الحركية نظراً لأن الاتجاه يوجه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نسبياً، كما أن قياس مثل هذه الاتجاهات يساعد المؤهل الحركي على تشجيع أو تعديل الاتجاهات الحركية الايجابية (أو المرغوب فيها)، كما يسهم في محاولة تغيير أو تعديل الاتجاهات السلبية (أو غير المرغوب فيها) والتمهيد لتنمية اتجاهات جديدة وإكسابها للأفراد.

وعند قياس الاتجاهات يجب مراعاة الفرق بين الاتجاه اللفظي الذي نستدل عليه من نتائج مقاييس الاتجاهات والذي يعبر عنه الفرد لفظياً، وبين الاتجاه العملي الذي يعبر عنه الفرد عملياً من طريق الأداء أو السلوك.

وهناك العديد من الطرق لقياس الاتجاهات منها :

أ. الطرق الإسقاطية (الطرق غير المباشرة): لقياس الاتجاهات وبعض جوانب الشخصية المرتبطة بها ومن بين هذه الاختبارات الاسقاطية اختبار (تفهم الموضوع TAT)، واختبار الاحباط المصور (لروزنفيج) واختبارات تداعي الكلمات.

ب. الطرق المباشرة أو طرق قياس الاتجاه اللفظي: ومن أكثر هذه الطرق استخداماً طريقة ثرستون وطريقة ليكرت وطريقة التمايز السيمانتي (تمايز معاني المفاهيم).

ج. الطرق الموقفية أو طرق قياس الاتجاه العملي: وفيها يقاس الاتجاه باستخدام طرق الملاحظة المختلفة في مواقف معينة.

وفيما يلي عرض لبعض طرق قياس الاتجاهات اللفظية (الطرق المباشرة).

– طرق قياس الاتجاهات:

١ – طريقة بوجاردس (Bogardus) :

كان بوجاردس أول من طبق القياس على الاتجاهات (١٩٢٥) وتعرف طريقته باسم مقياس البعد الاجتماعي أو مقياس المسافة الاجتماعية نظراً لمحاولته التعرف على مدى التباعد الاجتماعي بين الامريكيين وبين الجنسيات الأخرى أي محاولة الكشف عن مدى تسامح أو تقبل أو تعصب أو نفور الامريكي تجاه بعض الأجناس أو الشعوب الأخرى. ويقاس هذا المدى بقيام الفرد بوضع علامة امام لمقياس تمثل درجة تقبله لهذه الجماعة أي تعبر عن الاتجاه نحوهم. ومن قصور هذه الطريقة عدم القدرة على قياس الاتجاهات الاكثر تطرفاً وان قيام الفرد بالمواقف على العبارة الأولى فانه يوافق على العبارات الثلاثة التالية وبالتالي تزداد النسبة المئوية للعبارات الأولى.

٢ – طريقة ثرستون Thurstone :

يطلق على هذه الطريقة بالمسافات المتساوية البعد، وتقوم على أساس إعداد عبارات المقياس بحيث تكون متدرجاً تدرجاً منتظماً والمسافة بين كل عبارة والعبارة التالية لها محددة ومتساوية. وطريقة اعداد هذا المقياس وتقدير الوزن لكل عبارة يقوم بها الباحث بجمع أكبر عدد ممكن من العبارات التي يرى أنها تقيس الاتجاه المطلوب قياسه وتزيد في العادة عن مائة عبارة، وتقوم بعرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في المجال المطلوب قياسه، ويتم باستبعاد العبارات التي اختلف عليها رأي المحكمين ثم يحتسب متوسط الدرجة لكل عبارة من العبارات الباقية بناءً على تقدير المحكمين لهذه العبارة وبذلك تصبح قيمة المتوسط هي (الوزن Scale Value) الخاص لكل عبارة. (علاوي، ١٩٩٨)

٣ – طريقة ليكرت Likert :

تختلف هذه الطريقة عن الطرق السابقة في عدة أمور منها انه يطلب من المفحوصين ابداء رأيهم في كل عبارة وليس كما هو الحال في طريقة ((ثرستون))، حيث تقتصر الاستجابات على بعض العبارات دون غيرها. كما ان الاستجابات في طريقة

((ليكرت)) تشتمل على الرفض أيضاً. وكذلك استجابة حيادية بالنسبة لأي عبارة يستطيع المفحوص الموافقة عليها أو رفضها.

ولإنشاء مقياس بهذه الطريقة يجمع عدد كبير من العبارات من مصادر متعددة تتراوح ما بين الموافقة المتطرفة إلى المعارضة المتطرفة مع أبعاد بعض العبارات التي يعتقد انها محايدة. وتطبق هذه العبارات على مجموعة من أفراد مجتمع البحث لإعطاء استجاباتهم كل عبارة بإحدى الفئات التالية: أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة. وتصحح استجابات الأفراد بالنسبة للعبارات التي تدل على التأييد (العبارات الموجبة) بإعطاء الفئات السابقة القيم التالية على التوالي: ٥،٤،٣،٢،١ . أما العبارات التي تدل على الرفض (العبارات السالبة) فتعطي القيم التالية على التوالي ١،٢،٣،٤،٥. يجري بعد ذلك احتساب العبارات التي لاتدل على ارتباط جوهري مع الدرجة الكلية للمقياس وبذلك يمكن تحقيق معيار الاتساق الداخل للمقياس.

ويلاحظ على طريقة (ليكرت) أنه من الممكن أن يتم تصميم المقياس في يسر وفي وقت أقصر نسبياً. ومن ناحية أخرى التغلب على صعوبة المحكمين كما هو الحال في طريقة (ثرستون). كما ان من الممكن انه يتألف هذا المقياس من خمسة نقاط أو ٧،٩ نقاط أو من أحدى عشرة نقطة بحيث تكون النقطة المتوسطة هي نقطة الحياد.

٤ – طريقة التمايز السيمانتي (تمايز معاني المفاهيم) :

حينما قدم (تشارلز أوزجود) عالم النفس الامريكي التمايز السيمانتي (تمايز معاني المفاهيم The Semantic Differential) كأداة للقياس في الخمسينات من هذا القرن فإنه في البداية لم يكن يقصد بها ان تكون من اداة أو مقياس لقياس الاتجاهات النفسية نحو الاشخاص أو الموضوعات المختلفة، وإنما كان هدفه ان تكون وسيلة لدراسة المعاني والمفاهيم. ولم تلبث هذه الوسيلة ان استخدمها الباحثون في الدراسات النفسية كوسيلة للكشف عن الاتجاهات النفسية نحو العديد من المفاهيم والموضوعات (علاوي، ١٩٩٨).

وقد أشار (أوزجود) إلى ان كل لفظ أو مفهوم يحمل معنيين مختلفين هما :

أ – المعنى الإشاري: وقد يطلق عليه المعنى المادي أو الحرفي ويقصد به المعنى الذي يشير إلى ما يتضمنه اللفظ أو المفهوم من صفات. فدوائر المعارف أو القواميس قد تعطينا هذه المعاني وتفسيرها لهذه الالفاظ أو المفاهيم تفسير موضوعي. لايضع المزيد من الاعتبارات للمعاني الانفعالية الذاتية أو النفسية.

ب – المعنى الانفعالي النفسي: وقد يطلق عليه المعنى الضمني أو السيمانتي وهو المعنى الذي يشير إلى ما يتضمنه اللفظ أو المفهوم من دلالات لدى الفرد وهو الذي يعكس مجموع الخبرات الانفعالية التي تتراكم من خلال الخبرة السابقة للفرد حول هذا اللفظ أو المفهوم.

ويرى (أوزجود) وتلاميذه أن المعنى الانفعالي النفسي للمفهوم يشكل درجة أكبر من الاهمية من المعنى الاشاري وأنه من واجب المشتغلين بالبحوث والدراسات النفسية تناول دراسة المعنى النفسي دون المعنى الاشاري الذي يدخل في نطاق دراسة اللغة. ومن ناحية اخرى فإن دراسة المعنى الانفعالي النفسي للمفاهيم المختلفة لدى الأفراد يعتبر وسيلة ميسورة وفعالة لدراسة الشخصية (علاوي، ١٩٩٨).

وتتأسس طريقة التمايز السيمانتي (تمايز معاني المفاهيم) على عنصرين أساسيين هما :

١. المفاهيم Concepts : ويقصد بالمفاهيم الموضوعات التي يراد تقديرها أو قياسها، ويعتمد انتقاء المفاهيم على مجال البحث نفسه وطبيعة المشكلة نفسها بحيث تتناسب مع مجال البحث وتمثله. كما لابد ان تكون المفاهيم مألوفة لدى المفحوصين وان يكون لها معنى وأهمية بالنسبة لهم وأن تكون قادرة على توضيح الفروق الفردية في أستجابات الافراد .

٢. مقاييس التقدير Rating Scales : ويقصد بها عناصر المقياس وتتكون من بعض الصفات وأضدادها والتي تتحدد على أساسها دلالة ومعنى المفاهيم المطلوب قياسها.

وتتكون هذه المقاييس عادة من مقياس (سباعي الدرجة Seven-Point Scale)، وقد أشارت دراسات أوزجود وأعوانه ان هناك عدداً من المقاييس تشكل العوامل الرئيسية في مقياس التمايز السيمانتي وهذه العوامل هي:

١ – عامل التقييم Evaluation Factor : ومن أمثلة المقاييس الأكثر تشعباً بهذا العامل مايلي: (حسن – رديء)، (جميل – قبيح)، (قيم – تافه)، (سار – غير سار).

٢ – عامل القوة Potency Factor : ومن أمثلة المقاييس الأكثر تشعباً بهذا العامل مايلي: (صلب – لين)، (عميق – سطحي)، (شجاع – جبان)، (قوي – ضعيف).

٣ – عامل النشاط Activity Factor : ومن أمثلة المقاييس الأكثر تشعباً بهذا العامل مايلي:(سريع – بطيء)، (نشيط – كسول)، (متوتر – مسترخ).

وتبعاً لدراسات أوزجود وأعوانه تتطلب البحوث في مجال الاتجاهات باستخدام التمايز السيمانتي كوسيلة لقياس الاتجاهات قدراً كبيراً من تشبع عناصر المقياس بالعامل التقويمي أكثر من العاملين الآخرين (القوة والنشاط)، وبالتالي زيادة عدد عناصر التقويم عن عناصر القوة وعناصر النشاط إلى الضعف أو الثلاثة أصناف بحيث يبرز العامل التقويمي بوضوح. وقد أتخذ (أوزجود) وحدة نسبية لتمثيل العوامل الثلاثة وهي (1:1:3) أي 3 صفات تقويم، صفة قوة، صفة نشاط، ويقوم المفحوص بوضع علامة (×) في أي مسافة بين المسافات السبعة بما يدل على دلالة معنى درس التربية الحركية بالنسبة له وعما اذا كان حسناً أو رديئاً، ودرجة هذا التقدير.(علاوي، 1998).

– الاتجاهات نحو التربية الحركية :

١ – مقياس أدجنجتون للأتجاهات Edgington Attitude Scale وضعه في الاصل تشارلز ادجنجتون Charles Edgington عام 1965 لقياس اتجاهات تلاميذ المدارس التعليمية الجدد نحو التربية الحركية وأعد صورته العربية محمد علاوي. ويشتمل القياس على ٦٦ عبارة نصفها موجب والنصف الآخر سالب، ويقوم كل تلميذ بالاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس على مقياس مدرج من ست تدريجات بالشكل التالي: أوافق

بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بدرجة كبيرة، لا أوافق بدرجة كبيرة جداً. وقد أشار إدجنجتون إلى أنه لم يدخل في المقياس المدرج استجابة حيادية في منتصف القياس (كما هو الحال في طريقة ليكرت)، لأنه يفترض أن تلاميذ المدارس سوف يتخذون اما استجابات إيجابية أو استجابات سلبية تجاه عبارات المقياس. ولتصحيح المقياس تعطى درجات متدرجة على العبارات الايجابية بالصورة التالية : 6، 5، 4، 3، 2، 1 وعلى العكس من ذلك تعطى الدرجات التالية: 1، 2، 3، 4، 5، 6بصورة متدرجة على العبارات السلبية . اما مستوى السن والجنس : مستوى الصف الثالث الإعدادي والمرحلة الثانوية ويصلح للتطبيق على التلاميذ والتلميذات. (علاوي، 1998)، (علاوي ورضوان، 1987).

٢ – مقياس كينون للأتجاهات نحو النشاط البدني : مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني Attitude Towards Physical Activity (ATPA)، وضعه في الاصل جيرالد كينون Kenyon,G. عام 1968. وقد تم وضع هذا المقياس على أساس افتراض أن النشاط البدني (النشاط الحركي) يمكن تبسيطه إلى مكونات أكثر تحديداً وأوضح معنى، كما يمكن تقسيمه إلى فئتان فرعية غير متجانسة تقريباً. وهذه المكونات أو الفئات الفرعية توفر مصادر متعددة للإشباع وذات فوائد متباينة تختلف من فرد لآخر – أي أن النشاط البدني (النشاط الحركي) يصبح بهذا المفهوم خبرة تختلف من شخص لآخر وقد يكون ذلك على أساس الفائدة العملية أو القيمة الأدائية التي يمثلها نوع النشاط البدني بالنسبة للفرد. والاتجاه طبقاً لمفهوم كينون هو استعداد مركب ثابت نسبياً يعكس كل من وجهة وشدة الشعور نحو موضوع نفسي معين سواء أكان (عيانياً Concrete) أو (مجرداً Abstract).

وفي ضوء هذه المفاهيم السابقة وفي إطار بعض الدراسات النظرية والتجريبية استطاع كنيون أن يحدد ستة أبعاد للاتجاهات نحو النشاط البدني (النشاط الحركي) على النحو التالي:

١. النشاط البدني كخبرة اجتماعية Social Experience : إن النشاط البدني (النشاط الحركي) الذي يشترك فيه جماعة من أثنين فأكثر ينطوي على قيمة اجتماعية لإشباع حاجات اجتماعية معينة. وعليه فإن النشاط البدني كخبرة اجتماعية متميزة من خلال الأنشطة الحركية (البدنية) التي تسهم غالباً في توفير التفاعل الاجتماعي والتي تسمح بامكانية التعرف على أفراد جدد وتكوين علاقات بين الناس.

٢. النشاط البدني للصحة واللياقة Health And Fitness : بمعنى أن النشاط البدني يفيد الصحة ويسهم في اكتساب اللياقة البدنية، فالأنشطة البدنية تتميز اساساً بإسهامها بدرجة كبيرة في تحسين صحة الفرد ولياقته البدنية.

٣. النشاط البدني كخبرة ومخاطرة Parsuit of Vertigo : والمقصود بذلك الأنشطة الحركية التي تشتمل على جوانب معينة من المخاطرة يدركها الفرد وتثير له شعور بالتوتر والتي قد تظهر في بعض الأنشطة البدنية التي تتميز باستخدام السرعة الزائدة أو التغير السريع المفاجئ للاتجاهات أو توقع التعرض لبعض الاخطار مع افتراض قدرة الفرد – بصفة عامة– على التحكم في مثل هذه المواقف والسيطرة عليها.

٤. النشاط البدني كخبرة جمالية Aesthetic Experience : يرى الكثير من الأفراد أن هناك أنشطة رياضية لها قيمة جمالية عالية يدركها الفرد على أنها ذات طابع جمالي او ترتبط بنوعيات فنية أو جمالية معينة، أو تمتلك القدرة على إشباع التذوق الجمالي أو الفني لدى البعض.

٥. النشاط البدني لخفض التوتر Catharsis : يعد النشاط البدني وسيلة لخفض التوترات الناجمة عن الاحباطات الناشئة من ضغوط الحياة العصرية. وعلى ذلك يصبح النشاط البدني في هذه الحالة وسيلة للترويح وتفريغ الانفعالات المكبوتة وبالتالي خفض التوتر.

٦. النشاط البدني كخبرة للتفوق الحركي Ascetic Experience : يوفر النشاط البدني المجال لإشباع الحاجة إلى التفوق الحركي والمنافسة الحركية. ويبدو ذلك في

ممارسة الأنشطة البدنية التنافسية وخاصة في مجال المثابرة على التدريب الشاق وبذل الجهد وكبح جماح النفس والرغبات في العديد من المواقف الحياتية.

وهذه الأبعاد الستة لاتمثل بالضرورة كل فئات أو أبعاد الاتجاهات نحو مجالات النشاط الحركي ولكنها تمثل بعض هذه الفئات او المجالات. ويشتمل المقياس في صورته النهائية على صورتين إحداهما للبنين والاخرى للبنات فوق 14 سنة، ومقياس البنين يشتمل على 59 عبارة. ومقياس البنات يشتمل على 54 عبارة تعتبر تقريباً نفس العبارات في مقياس البنين حيث تتوزع العبارات على الأبعاد الستة. ويقوم المفحوص بالاستجابة لكل عبارة بطريقة ليكرت على ميزان مدرج من خمس تدريجات طبقاً لدرجة انطباقها على حالته كما يلي: موافق بدرجة كبيرة، موافق، لم أكون رأي بعد، غير موافق، غير موافق على الاطلاق. (علاوي و رضوان، 2001).

من هنا يمكن فهم الاتجاه على أنه موقف مكتسب يظهره الشخص من خلال تصرف ايجابي أو سلبي نحو ظاهرة أو حدث معين يعكس التقييم الشخصي المرغوب أو غير المرغوب لدى الفرد (علاوي، 2004، ص214). أما التعريف الإجرائي للاتجاه: فيتمثل في الدرجة التي يحصل عليها معلمي التربية الخاصة على مقياس الدراسة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية.

في ضوء ما سبق ومن خلال مراجعة الباحث للأدب التربوي وجدا أن دراسة الاتجاهات في المجال الرياضي قد حُظيت باهتمام واسع من قبل الباحثين والدارسين، وانسجاماً مع أهداف الدراسة يعرضا بعضاً من هذه الدراسات:

- دراسة أبو طامع (2005) والتي هدفت التعرف إلى اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في كلية خضوري نحو ممارسة السباحة، إضافة إلى تحديد الفروق في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الأكاديمي، والمستوى الدراسي، ودراسة المساق، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها(114) طالباً وطالبة، طبق عليها مقياس كنون المعدل لقياس الاتجاهات.أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات

الطلبة كانت ايجابية حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة(70.2 %)، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، والمستوى الدراسي ولصالح طلاب مستوى ثانية، ولمتغير المساق ولصالح الذين درسوا مساق سباحة(1)، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير البرنامج الأكاديمي.

وأجرى كل من فولكنر وريفييس (Faulkner & Reeves, 2000) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات طالبات جامعيات تخصصهن بكالوريوس تربية ابتدائية نحو تدريس التربية الرياضية، وقد أشارات نتائج الدراسة إلى أن الثقة العالية بالنفس كان لها علاقة باتجاهات أكثر ايجابية نحو تدريس التربية الرياضية.

وأجرى عبد الحق وخضر (1998) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات تلاميذ المدارس الأساسية في مدينة نابلس نحو ممارسة رياضة الجمباز ولتحقيق ذلك أجرى الباحثان هذه الدراسة على عينة قوامها (204) تلميذ وتلميذة من عشرة مدارس أساسية في مدينة نابلس وقد طبق عليها استبانه مكونة من خمسة مجالات، ولقد أظهرت النتائج إلى أن الاتجاهات كانت ايجابية على جميع المجالات إضافة إلى وجود فروق في الاتجاهات نحو ممارسة رياضة الجمباز بين الذكور والإناث لصالح الذكور كما أظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير توفر أو عدم توفر الأدوات لصالح وجود أجهزة في المدارس، بينما لم تظهر الدراسة فروق في الاتجاهات الكلية تبعاً لمتغير الصف، وتشجيع الأهل، وتشجيع المدارس.

أما دراسة تشارلز (Charles, 1996) بهدف التعرف إلى أثر مشاركة طلبة الجامعات في الأنشطة الترويحية داخل الحرم الجامعي في اتجاهاتهم نحو التربية الرياضية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (112) طالباً وطالبة من جامعة المسيسبي، وذلك بواقع (53) طالباً (59) طالبة طبق عليها مقياس كنون للاتجاهات نحو التربية الرياضية " Kenyon Attitude Toward Physical Education Inventory ". أظهرت

نتائج الدراسة وجود تحسن في اتجاهات الطلبة نحو التربية الرياضية، لكن لم يكن هذا التحسن دالا إحصائيا.

وقام الرويضان (1994) بدراسة عن اتجاهات طلاب وخريجي كلية التربية البدنية في مجالات العمل المختلفة. هدفت دراسته التعرف إلى اتجاهات طلاب وخريجي كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية نحو مجالات العمل المختلفة، ومن ثم اجراء مقارنات في درجة الاتجاه تبعاً لمتغيرات الجنس، نوع الدراسة في التأهيلية العامة، الممارسة الحركية، المستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (402) طالباً وخريجاً وبواقع (200) طالباً و(202) خريجاً ومن كلا الجنسين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاتجاه بين طلبة الفرعين الادبي والعلمي لدى طلبة كلية التربية الحركية على مجال الادارة لصالح طلبة الفرع الادبي ولم تظهر فروق على مجالي التدريب التدريسي. كذلك كانت النتائج بالنسبة للخريجين.

وفي دراسة كارلسون (Carlson, 1994) التي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التربية الرياضية والعوامل المؤثرة في تحديد تلك الاتجاهات، لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (150) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الثقافية، والاجتماعية من أكثر العوامل تأثيراً في تكوين الاتجاهات لدى الطلبة، إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج أن الأسرة، والأعلام، ومستوى الأداء المهاري لدى الطلبة، والأصدقاء، والخبرة السابقة في الممارسة الرياضية جميعها مهمة في تحديد اتجاهات الطلبة نحو التربية الرياضية من أجل المتعة، وأن التربية الرياضية محدودة الأهداف وتقتصر على إعداد الرياضيين.

في ضوء عرض الدراسات السابقة تبين للباحث أهمية دراسة الاتجاهات كموضوع حيوي في إعداد البرامج والمناهج التأهيلية والتخطيط، وبالرغم من كثرة الدراسات في موضوع الاتجاهات نحو التربية البدنية، إلا أن البحث العلمي في مجال دراسة اتجاهات

المعلمين والمعلمات نحو التمرينات المائية لتأهيل ذوي الإعاقة في البيئة العربية ما زال نادر جدا، من هذه الفجوة العلمية والنظرية والميدانية، ومن الشح في الدراسات والكتابات المرتبطة بالتمرينات المائية لذوي الإعاقة، اتجه الباحث لعمل هذه الدراسة الميدانية الوصفية وهذا ما يؤكد على أهمية إجراء مثل هذه الدراسة لتكون مقدمة لدراسات تطبيقية مستقبليا.

إجراءات الدراسة

١ – **منهج الدراسة:** اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدما أسلوب الدراسة المسحية بخطواتها واجراءاتها، لأنها تتناسب وطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف التعرف إلى اتجاهات المعلمين والمعلمات العاملين في معاهد وبرامج نحو التمرينات المائية.

٢ – **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة والمحددة ببرامج العوق السمعي وذوي طيف التوحد والإعاقة العقلية في محافظة جدة وقد بلغ عددهم (1085) معلم ومعلمة من الجنسين.(الادارة العامة للتربية الخاصة، ١٤٣٤هـ).

٣ – **عينة الدراسة** : تم أخذ عينة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي للدراسة تكونت العينة من (180) معلم و(90) معلمة، تم تحديدهم كالآتي: مجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في برامج ومعاهد ذوي طيف التوحد و ومجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في برامج الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، ومجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في برامج ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

٤ – **أداة الدراسة:** استبانة تم تقنينها لمسح اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التمرينات المائية لتأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص المعاقين عقليا وسمعيا في مدينة

جدة سنة 2011 واستخدام ما يناسب أهداف الدراسة حيث تم بناء الأداة (الاستبانة) وفق التالي:

١. تم مراجعة الابحاث والدراسات المتعلقة بموضوع التمرينات المائية لتأهيل المعاقين.

٢. وتم مراجعة الاداوت المستخدمة حول موضوع الاتجاهات في الدراسات والابحاث السابقة.

٣. بناءً على مراجعة الابحاث والدراسات السابقة تم تحديد مجالات الاستبانة والفقرات بصورتها الأولية.

كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1) مجالات الاستبانة وأرقام كل من الفقرات الايجابية والسلبية وعدد الفقرات في كل مجال

مجالات الاستبانة	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية	عدد الفقرات
المجال الصحي (1–8)	1، 2، 6،، 8	3، 4، 5، 7	8
المجال المعرفي(9–16)	9، 10، 12، 14	11، 13، 15، 16	8
المجال البدني والترويحي (17–20، 24–17)	19،18،17، 20، 27	24، 25، 26	8
المجال الاجتماعي–النفسي(21–28،23–32)	21،23، 28،29،30،32	22 ، 31	8
المجموع	19	13	32

٤ .تكون سلم الاجابة على الاستبانة كما ورد في طريقة ليكرت من (5) استجابات وهي للعبارات الايجابية: ا .أوافق بدرجة كبيرة ولها (5) درجات. ب .أوافق ولها ولها (4) درجات. ج .لم أكون رأي بعد ولها (3) درجات. د. غير موافق ولها (2) درجة. هـ. غير موافق بدرجة كبيرة ولها (1) درجة.

٥ .اما سلم الاجابة للفقرات السلبية كان كما يلي : ا .أوافق بدرجة كبيرة ولها (1) درجة. ب .أوافق ولها ولها (2) درجتان. ج .لم أكون رأي بعد ولها (3) درجات. د. غير موافق ولها (4) درجات. هـ. غير موافق بدرجة كبيرة ولها (5) درجات.

٦ .طلب من افراد عينة الدراسة وضع اشارة (×) في المكان المناسب على يسار كل فقرة وبما يتفق ودرجة الاتجاه لدى الفرد المستجيب.

٧ .من خلال مراجعة دراسة (هارون، ابو حليمة،1991)، (الزعبي،1992)، تم اعتماد النسبة المئوية 50% فما فوق اتجاه ايجابي وأقل من 50% اتجاه سلبي.

– صدق الاستبانة :

بعد اعداد الصيغة الأولية للإستبانة تم عرضها على هيئة من المحكمين والخبراء مكونة من (15) خبير، (2) منهم من حملة الاستاذية، (13) من حملة الدكتوراه في مجال الإعاقة والتربية البدنية وعلم النفس، وذلك من أجل التأكد من مناسبة الفقرات لكل مجال وصياغة الفقرات وحذف أو تعديل مواصفات بعض الفقرات، وتم اعتماد نسبة 90% لاعتماد مدى انسجام الفقرات على مجالات الدراسة (ظاظا، 1992).

– ثبات الاستبانة:

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بفحص معامل الثبات على عينة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Kronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة الثبات للمحاور جميعاً (0,86) وهو معامل ثبات مناسب يفي بأغراض الدراسة. والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2) معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية بحسب معادلة (كرونباخ آلفا)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	المجال الصحي	8	0,68
2	المجال المعرفي	8	0,52
3	المجال البدني والترويحي	8	0,70
4	المجال الاجتماعي–النفسي	8	0,66
الكلي		32	0,86

- خطوات إجراء الدراسة:

١. توزيع الاستبانة على معلمين ومعلمات المراكز التأهيلية للإجابة عليها.

٢. بلغت حصيلة الجمع (٢٧٠) استبيان من أصل (٣٠٠) استبانة حيث تم استبعاد (٣٠) استبانة وذلك لعدم مراعاة شروط الاجابة وترك بعض الفقرات بدون اجابة.

٣. تم تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً.

٤. تم تطبيق أداة الدراسة بأسلوبين هما : الأسلوب الفردي والأسلوب الجمعي وقد تم مراعاة ظروف ملائمة التطبيق فى كلا الأسلوبين. أعطيت التعليمات إلى كل من المعلمين والمعلمات الذين يجرى التطبيق عليهم.

٥. وبعد القيام بإجراءات الصدق والثبات اللازمين للمقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة من هؤلاء المعلمين والمعلمات والمكونة من (180) معلم ومدرب ذكور و(90) معلمة وأنثى، وللتعرف على وجهة نظر عينة الدراسة من معلمي ومعلمات ومدربي ومدربات هذه الفئة من المعاقين في ضوء مجموعة من المتغيرات هي (جنس المعلم، الخبرة، قطاع العمل، نوع الإعاقة التي يتعامل معها، المستوى الدراسي للمعلم).

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من عملية جمع الاسبيانات فرغت وأدخلت إلى الحاسب الآلي وعولجت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) وباستخدام التصاميم الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن فرضية الدراسة الرئيسة المتعلقة باتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية.

٢. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T.test) من أجل فحص صحة الفرضيتين الأولى والثانية.

٣. معادلة كرونباخ آلفا (Kronbach Alpha) لبيان درجة الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية للاختبار.

٤. معادلة شيفيه لترتيب الأبعاد وعلاقاتها ببعض وذلك في الفرضية الرابعة.

عرض ومناقشة النتائج:

نتائج الفرضية الأولى: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لقطاع عمل المعلمين".

كانت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لقطاع عمل المعلمين على النحو الموضح في الجدول رقم (٣) التالي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لقطاع عمل المعلمين (قطاع حكومي، خاص).

فاعلية التمرينات المائية	العدد	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
من وجهة نظر معلمي القطاع الحكومي	188	البعد الصحي	4.05	0.40
		البعد المعرفي	3.61	0.32
		البعد الاجتماعي–النفسي	3.94	0.31
		البعد الترويحي–البدني	3.94	0.27
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.89	0.10
من وجهة نظر معلمي القطاع الخاص	82	البعد الصحي	4.06	0.39
		البعد المعرفي	3.59	0.28
		البعد الاجتماعي–النفسي	3.97	0.29
		البعد الترويحي–البدني	3.91	0.23
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.88	0.11
المجموع الكلي	270	الكلي	3.89	0.10

يتضح من جدول (3) وجود فرق بسيط بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لمعلمي القطاع الحكومي والقطاع الخاص، ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة T_test والجدول رقم (4) يوضح هذه النتائج:

جدول (4) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة T_test للكشف عن دلالات الفروق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لمعلمي القطاع الحكومي ومعلمي القطاع الخاص.

المجال أو البعد	قيمة ت	درجة الحرية	فروق المتوسطات	فروق الانحرافات المعيارية	مستوى الدلالة
صحي	0.191	198	0.01	0.06	0.85
معرفي	0.409	198	0.02	0.04	0.68
اجتماعي	0.670	198	0.03	0.04	0.50
بدني	0.854	198	0.03	0.04	0.39
الكلي	0.158	198	0.03	0.02	0.88

يتضح من جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتيجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو استخدام التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لقطاع العمل (قطاع خاص أو حكومي)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع الأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس المستخدم وهي (الصحي، والمعرفي، والاجتماعي، والبدني).

ويفسر الباحث عدم ظهور الدلالة في الأبعاد تبعاً لقطاع العمل الخاص أو العام تقارب مستوى الخدمات التأهيلية والعلاجية بين القطاعين وبالتالي تقارب الخبرات لدى العاملين في هذين القطاعين إضافة إلى نوعية الإمكانات المتوفرة في القطاعين في دول

ذات اهتمام نوعي بالمجال الصحي والتأهيلي مثل المملكة العربية السعودية والخليج عامة.

نتائج الفرضية الثانية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لجنس المعلمين".

كانت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لجنس للمعلم (ذكور، إناث) على النحو الموضح في الجدول رقم (5) التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نحو استخدام التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لجنس للمعلم (ذكور، إناث)

فاعلية التمرينات المائية	العدد	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
من وجهة نظر المعلمين (الذكور)	180	البعد الصحي	4.07	0.39
		البعد المعرفي	3.58	0.29
		البعد الاجتماعي-النفسي	3.95	0.31
		البعد الترويحي-البدني	3.94	0.26
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.88	0.11
من وجهة نظر المعلمين (الإناث)	90	البعد الصحي	3.95	0.42
		البعد المعرفي	3.74	0.36
		البعد الاجتماعي-النفسي	4.02	0.27
		البعد الترويحي-البدني	3.90	0.20
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.90	0.08
المجموع الكلي	27	الكلي	3.89	0.10

			0	

يتضح من الجدول (5) وجود فرق بسيط بين بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لجنس المعلمين، ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One way Anova والجدول رقم (6) يوضح هذه النتائج:

جدول (6) نتائج التحليل الأحادي (One way Anova) للكشف عن دلالات الفروق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لجنس المعلمين.

المجال أو البعد	قيمة ت	درجة الحرية	فروق المتوسطات	فروق الانحرافات المعيارية	مستوى الدلالة
صحي	1.45	198	0.11	0.08	0.15
معرفي	2.69	198	0.16	0.06	0.01
اجتماعي	1.26	198	0.08	0.06	0.21
بدني	0.67	198	0.03	0.05	0.50
الكلي	1.09	198	0.02	0.02	0.29

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتيجة الكلية نحو التمرينات المائية في تأهيل المعاقين من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير جنس المعلم، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس المستخدم وهي (الصحي، الاجتماعي، البدني)، فيما كانت الفروق دالة إحصائياً على البعد (المعرفي)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (3) نجد أن هذه الفروق في البعد المعرفي كانت لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط إجاباتهن على هذا البعد(3.74) فيما بلغ للذكور (3.58) على نفس البعد.

ويعزو الباحث تميز الإناث في المجال المعرفي إلى الارتفاع في التحصيل الأكاديمي لديهن عن الذكور في المرحلة الجامعية قبل الدخول إلى الميدان العملي.

بينما يعلل الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة قيد الدراسة وهي المجال الصحي والاجتماعي والبدني إلى تشابه الثقافة العامة في هذه المجالات لوجودهم في نفس البيئة الاجتماعية والسلوكية الحركية. حيث تفرض أحياناً طبيعة الظروف الجوية نقصاً في الأداء الحركي والبدني وانعكاس ذلك على هذه المجالات الثلاثة.

نتائج الفرضية الثالثة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي للمعلمين".

كانت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي على النحو الموضح في الجدول رقم (7) التالي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي للمعلمين (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)

فاعلية التمرينات المائية	العدد	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
دبلوم	58	البعد الصحي	4.05	0.35
		البعد المعرفي	3.60	0.33
		البعد الاجتماعي–النفسي	3.89	0.31
		البعد الترويحي–البدني	3.98	0.26
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.88	0.09
بكالوريوس	192	البعد الصحي	4.03	0.40
		البعد المعرفي	3.61	0.30

فاعلية التمرينات المائية	العدد	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
		البعد الاجتماعي–النفسي	3.98	0.30
		البعد الترويحي–البدني	3.91	0.24
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.88	0.11
دراسات عليا	20	البعد الصحي	4.15	0.45
		البعد المعرفي	3.58	0.30
		البعد الاجتماعي–النفسي	3.99	0.30
		البعد الترويحي–البدني	3.94	0.29
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.91	0.11
المجموع الكلي	270	الكلي	3.89	0.10

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي للمعلمين، ولمعرفة فيما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One way Anova والجدول رقم (8) يوضح هذه النتائج:

جدول (8) نتائج التحليل التباين الأحادي (**One way Anova**) للكشف عن دلالات الفروق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي للمعلمين

المجال أو البعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
صحي	بين المجموعات	0.24	2	0.12	0.75	0.47
	داخل المجموعات	30.67	197	0.16		
	المجموع	30.91	199			
معرفي	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.09	0.92
	داخل المجموعات	18.79	197	0.10		
	المجموع	18.80	199			
اجتماعي	بين المجموعات	0.37	2	0.18	2.02	0.14
	داخل المجموعات	17.81	197	0.09		
	المجموع	18.18	199			
بدني	بين المجموعات	0.17	2	0.09	1.32	0.30
	داخل المجموعات	12.76	197	0.07		
	المجموع	12.93	199			
الكلي	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.89	0.41
	داخل المجموعات	2.12	197	0.01		
	المجموع	2.14	199			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتيجة الكلية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة للمؤهل العلمي للمعلمين، وكذلك

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس المستخدم وهي (الصحي، المعرفي، الاجتماعي، البدني).

ويعزو الباحث عدم ظهور الدلالة في هذه الأبعاد إلى عدم وجود مناهج علمية متخصصة تقوم بتدريب هؤلاء المعلمين على استخدام التمرينات المائية في تأهيل الحالات المعنية بالدراسة من ناحية عملية وتطبيقية.

نتائج الفرضية الرابعة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة عند طلبتهم".

وكانت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة على النحو الموضح في الجدول رقم(9) التالي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم (العقلية، السمعية، طيف التوحد)

فاعلية التمرينات المائية	العدد	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الإعاقة العقلية	92	البعد الصحي	4.17	0.39
		البعد المعرفي	3.49	0.27
		البعد الاجتماعي-النفسي	4.06	0.27
		البعد الترويحي-البدني	3.87	0.18
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.90	0.11
الإعاقة السمعية	92	البعد الصحي	3.91	0.35
		البعد المعرفي	3.71	0.34
		البعد الاجتماعي-النفسي	3.93	0.30

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	البعد	العدد	فاعلية التمرينات المائية
0.26	3.95	البعد الترويحي–البدني		
0.10	3.88	الكلي على جميع فقرات المقياس		
0.40	4.16	البعد الصحي	86	طيف التوحد
0.20	3.54	البعد المعرفي		
0.31	3.86	البعد الاجتماعي–النفسي		
0.31	3.99	البعد الترويحي–البدني		
0.11	3.89	الكلي على جميع فقرات المقياس		
0.10	3.89	الكلي	270	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها من الطلاب، ولمعرفة فيما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One way Anova والجدول رقم (10) يوضح هذه النتائج:

جدول (10) نتائج التحليل الأحادي (One way Anova) للكشف عن دلالات الفروق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم

مستوى الدلالة	قيمة f	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		المجال أو البعد
0.00	11.11	1.57	2	3.13	بين المجموعات	صحي
		0.14	197	27.77	داخل المجموعات	
			199	30.91	المجموع	
0.00	11.19	0.96	2	1.92	بين المجموعات	معرفي

المجال أو البعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	16.89	197	0.09		
	المجموع	18.80	199			
اجتماعي	بين المجموعات	1.13	2	0.57	6.53	0.00
	داخل المجموعات	17.05	197	0.09		
	المجموع	18.18	199			
بدني	بين المجموعات	0.41	2	0.21	3.25	0.04
	داخل المجموعات	12.52	197	0.06		
	المجموع	12.93	199			
الكلي	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.92	0.401
	داخل المجموعات	2.12	197	0.01		
	المجموع	2.141	199			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتيجة الكلية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها، بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس المستخدم وهي (الصحي، المعرفي، الاجتماعي، البدني).

ويعلل ظهور هذه الدلالة على الأبعاد الأربعة إلى وجود القواعد النظرية العلمية لدى هؤلاء المعلمين بغض النظر عن نوع المعاقين الذين يتعاملون معهم.

ولمعرقة ترتيب اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها التي كانت هذه الفروق لصالحها، تم استخدام اختبار شيفيه Sheffe، والجدول رقم (11) يوضح هذه النتائج:

الجدول (11) نتائج اختبار شيفيه Sheffe للكشف عن ترتيب اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها

ترتيب اتجاهات المعلمين نسبة لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها	مستوى الدلالة عند (0.05)
صحي	0.85
معرفي	
اجتماعي	0.09
بدني	

يشير الجدول (11) إلى أن الفروق كانت دالة إحصائياً بين مجالي(الصحي والمعرفي) من جهة وبين مجالي (الاجتماعي والبدني) من جهة أخرى.

نتائج الفرضية الخامسة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين".

كانت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين على النحو الموضح في الجدول رقم(12) التالي:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين (1-5 سنة، 5-10 سنة،10 فما فوق)

فاعلية التمرينات المائية	العدد	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الخبرة 1-5 سنة	144	البعد الصحي	4.04	0.40
		البعد المعرفي	3.64	0.33
		البعد الاجتماعي–النفسي	4.01	0.30
		البعد الترويحي–البدني	3.91	0.23
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.90	0.10
الخبرة 5-10 سنة	94	البعد الصحي	4.05	0.37
		البعد المعرفي	3.59	0.30
		البعد الاجتماعي–النفسي	3.93	0.31
		البعد الترويحي–البدني	3.95	0.27
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.88	0.10
الخبرة 10 سنين فما فوق	32	البعد الصحي	4.09	0.47
		البعد المعرفي	3.49	0.21
		البعد الاجتماعي–النفسي	3.89	0.29
		البعد الترويحي–البدني	3.97	0.28
		الكلي على جميع فقرات المقياس	3.86	0.11
المجموع الكلي	270	الكلي	٩3.8	.10٠

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين، ولمعرفة فيما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One way Anova والجدول رقم (13) يوضح هذه النتائج:

جدول (13) نتائج التحليل الأحادي (One way ANOVA) للكشف عن دلالات الفروق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين

المجال أو البعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
صحي	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.15	0.86
	داخل المجموعات	30.86	197	0.157		
	المجموع	30.91	199			
معرفي	بين المجموعات	0.37	2	0.18	1.95	0.15
	داخل المجموعات	18.44	197	0.09		
	المجموع	18.80	199			
اجتماعي	بين المجموعات	0.36	2	0.18	2.01	0.14
	داخل المجموعات	17.81	197	0.09		
	المجموع	18.175	199			
بدني	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.61	0.54
	داخل المجموعات	12.85	197	0.07		
	المجموع	12.93	199			
الكلي	بين المجموعات	0.03	2	0.02	1.42	0.25
	داخل المجموعات	2.11	197	0.01		
	المجموع	2.14	199			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتيجة الكلية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية نسبة لخبرة المعلمين، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس المستخدم وهي (الصحي، الاجتماعي، البدني) حسب نفس المتغير، فيما كانت الفروق دالة إحصائياً على البعد المعرفي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (6) نجد أن هذه الفروق في البعد المعرفي كانت لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط إجاباتهن على هذا البعد(3.74) فيما بلغ للذكور (3.58) على نفس البعد.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعرفة تنعكس طرديا على الخبرة، بالاضافة الي عدم توفر برامج تدريب للمعلمين بمجال تأهيل المعاقين وبالتالي تبقى الخبرة محدودة نسبيا ويستمر العمل دون تغير أو تطور مهني واضح فيه في كافة المجالات.

الاستنتاجات: في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث الآتي:

١. لا يعد قطاع العمل عامل مؤثر في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التمرينات المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية حيث تتشابه الامكانات المادية في كلا القطاعين.

٢. يتكافأ المعلمون الذكور والإناث في الاتجاهات نحو استخدام التمرينات العلاجية المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعيةفي جميع المجالات ما عدا المجال المعرفي حيث تتفوق الإناث على الذكور في هذا المجال.

٣. لا يعتبر المؤهل العلمي عامل حاسم في الفرق بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التمرينات العلاجية المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية.

٤. تعد الأبعاد الصحية والمعرفية والاجتماعية والبدنية عامل مؤثر على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التمرينات العلاجية المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعيةبغض النظر عن نوع الإعاقة التي يتم تأهيلها بهذه الطريقة.

٥. لم يكن متغير الخبرة مؤثر على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التمرينات العلاجية المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد والأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والسمعية إذا لم يتجدد خلال فترة العمل تدريب مهني مستمر لمواكبة العلم الحديث.

التوصيات: في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١. تعزيز واستثمار اتجاهات المعلمين الاناث والذكور الايجابية نحو التمرينات المائية بهدف زيادة رقعة وقاعدة ممارسة التمرينات المائية.
٢. توفير الامكانات المادية والأدوات والأجهزة الحديثة والتي تزيد من سرعة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستخدام الوسط المائي في التأهيل.
٣. تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة في نشر الوعي الصحي والاجتماعي والبدني نحو استخدام التمرينات العلاجية المائية في تأهيل الذكور والاناث.
٤. العمل على إدخال مفاهيم استخدام التمرينات العلاجية المائية في المناهج التعليمية والتأهيلية لجميع المراحل الدراسية والتدريبية في التربية الخاصة.
٥. اعتماد برامج التمرينات العلاجية المائية في تأهيل ذوي طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية والسمعية في مختلف المراكز والمستشفيات والقسام الخاصة بالتأهيل لهؤلاء الأشخاص تبعاً لاحتياجاتهم.

* * *

المصادر والمراجع:

١. أبو حليمة، فائق وهارون، بسام.(١٩٩١). اتجاهات طلبة كلية التربية الحركية في الجامعة الاردنية نحو مهنة تدريس التربية الحركية، مجلة كلية التربية الحركية، جامعة بغداد.

٢. أبو طامع، بهجت احمد. (٢٠٠٥). "اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في كلية خضوري في فلسطين نحو ممارسة السباحة". مجلة جامعة بيت لحم. م ٢٤. ١٣٣–١٦٤. فلسطين.

٣. الإدارة العامة للتربية الخاصة.(١٤٣٤). إحصائيات التربية الخاصة ١٤٣٣–١٤٣٤هـ، منشورات الأمانة العامة للتربية الخاصة. حي السفارات، الرياض.

٤. الخطيب، جمال والحديدي، منى .(٢٠١١). التدخل المبكر. ط ٥،مكتبة دار الفكر، عمان–الأردن.

٥. رياض، أسامة.(١٩٩٠). الطب الرياضي والعلاج الطبيعي. مطابع دار الهلال للأوفست، الطبعة الثانية. الرياض.

٦. الرويضان، عاطف عبدالله.(١٩٩٤). اتجاهات طلاب وخريجي كلية التربية الحركية نحو مجالات العمل المختلفة، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

٧. الزعبي، لطفي.(١٩٩٢). اتجاهات طلبة الجامعة الاردنية نحو المجلة الحركية في التلفزيون الاردني، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية عمان، الاردن.

٨. السرطاوي، زيدان و عواد، أحمد. (٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة. الطبعة الأولى. دار الناشر الدولي. الرياض، السعودية.

٩. السكري, خيرية ، وبريقع محمد.(١٩٩٩) تمرينات الماء, دار المعارف – الاسكندرية، مصر.

١٠. ظاظا، عماد خالد.(١٩٩٢). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الحركية في الاردن، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

١١. عبد الحق، عماد وخضر يحيى. (١٩٩٨). "اتجاهات تلاميذ المدارس الأساسية في مدينة نابلس نحو ممارسة رياضة الجمباز". مجلة جامعة النجاح للأبحاث– ب (العلوم الإنسانية). م١٣(٢). ٦٣–٨٥.

١٢. علاوي، محمد حسن. (٢٠٠٤). مدخل في علم النفس الرياضي. ط ٤. مركز الكتاب للنشر. القاهرة.

١٣. علاوي، محمد حسن. (١٩٩٨). مدخل لعلم النفس الرياضي. مركز الكتب للنشر. القاهرة.

١٤. عـلاوي، محمـد حـسـن ورضـوان، محمـد نـصر الـدين(٢٠٠١). اختبـارات الاداء الحركـي، دار الفكـر العربي، مصر.

15. Charles, L. B. (1996) " The effect of undergraduate participation in various introductory exercise and leisure activity courses on attitude toward physical activity" , Dissertation Abstract International. A57 (7), p. 293.

16. Carlson, R. B. (1994). " Why Students tolerate, or love GYM: A study of attitude formation and associated behaviors in physical education peer pressure", Dissertation Abstract International. A55 (3), p. 502.

17. Joanne, M. K.1992. Patient classification, Aquatic therapy programming.

18. Faulkner, G. Reeves, C. (2000). " Primary school student teachers physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education. Journal of teaching in physical education. V19(3). P. 324-311.

19. Gregg EW, Cauley JA, Seeley DG.Physical activity and osteoporotic fracture risk in older women. Study of osteoporotic fractures research group. Ann intern med 15:129 (2):81-8.

20. Seaton, J. (2003). Swim for health, (www.fineliving.com)

* * *

List of References:

- Abdulhaq, I & Û.Khader, Y. (1998). Trends of primary school students toward the practice of gymnastics in Nablus .*Journal of Najah University for Research* - b (humanities.85-63 Û(2) 13 Û
- Abu Halima, F., & Haron, B. (1991). Trends of the College of Physical Education students at the University of Jordan toward teaching physical education career, *Journal of the College of Physical Education*, University of Baghdad.
- Abu Tami‘, B. A. (2005). Trends of students in the Department of Physical Education at the College of Khadoori in Palestine toward swimming. *Journal of Bethlehem University*, Palestine, 24, 133-164.
- Allawi, M. H. (1998). *Introduction to sports psychology*. Cairo: Alketab Centre for publishing.
- Allawi, M. H. (2004). *Introduction to sports psychology* (4th ed). Cairo: Markaz Al-Kitab for publishing.
- Allawi, M. H.,& Radhwan, M. N. (2001). *Tests of physical performance*. Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- General Office of Special Education. (1434). *Special education statistics 1433-1434 AH*, publications of Special Education Secretariat. Riyadh: Diplomatic Quarter.
- Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (2011). *Early intervention* (5th ed). Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.
- Al-Rweidhan, A. A. (1994). *Trends of students and graduates of the College of Motor Education toward different areas of work* (Master's thesis). University of Jordan, Jordan, Amman.
- Riyadh, O. (1990). *Sports medicine and physical therapy* (2nd ed). Riyadh: Dar Al-Hilal Printing Press for the offset.
- Al-Saratawi, Z. & Awad, A. (2011). *Introduction to Special Education, Psychology of disabled and talented people* (1st ed). Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Nasher Al-Dawli.
- Al-Sukary, K., & Buraiqe‘, M. (1999). *Water exercises*. Alexandria, Egypt: Dar Al-Ma‘aref.
- Zhazha, I. K. (1992). *Job satisfaction among teachers of physical education in Jordan*(Master's thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Zou‘bi, L. (1992). *Trends of the University of Jordan's students toward the physical magazine in Jordanian television* (Master's thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.

* * *

Teachers' Attitudes toward Using Aquatic Exercises to Rehabilitate People with Autism Spectrum Disorders ،Mental Disability and Hearing Impairment

Dr. Ahmed Ibrahim Taieh.
Assistant Professor of Special Education, College of Social Sciences,
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

Abstract:

The study aims to identify teachers' attitudes who work with disabled people in Jeddah toward using aquatic exercises to rehabilitate people with autism spectrum disorders, mental disability and hearing Impairment. In addition, it aims to define the differences in teachers' attitudes according to a number of variables that include teachers' job sector, gender, qualification, experience and type of disability they deal with. In order to achieve the study's aim, the study was applied on a random sample of 180 male teachers and 90 female teachers from the study population. Moreover, a questionnaire of attitude assessment was applied on the sample to examine the teachers' attitudes toward aquatic exercises. The results of this study shows that the teachers' attitudes toward using aquatic exercises for rehabilitation are positive with an average of (3.89), and there are statistically significant differences in the knowledge domain in favor of female teachers as their academic achievement is higher than the males. The order of domains are health and knowledge domains on a side, and social and physical domains on the other side. The researcher recommends that male and female teachers' attitudes should be enhanced to increase the scope of using aquatic exercises in rehabilitation.